

ANNELIS JÖNSSON

TV – ETT HOT ELLER EN RESURS FÖR BARN?

En longitudinell studie av relationen mellan TV och skola

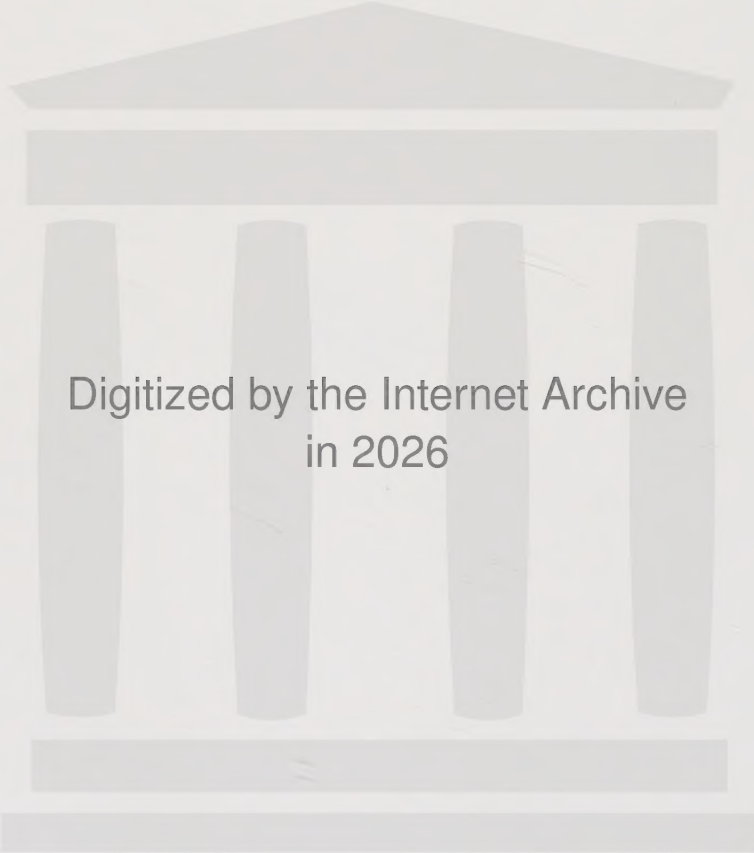
CWK GLEERUP

*Dess. Rind.
1985*

ANNELIS JÖNSSON

TV – ett hot eller en resurs för barn?

En longitudinell studie av relationen mellan TV och skola



Digitized by the Internet Archive
in 2026

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA
SERIES ALTERA LXXVI

ANNELIS JÖNSSON

TV – ETT HOT ELLER EN RESURS FÖR BARN?

En longitudinell studie av relationen mellan TV och skola

CWK GLEERUP

CWK Gleerup is the imprint for the scientific and
scholarly publications of LiberFörlag Malmö

© Annelis Jönsson
ISBN 91-40-05101-3
ISSN 0346-5926
Infotryck ab, Malmö 1985

"All television is educational television.
The question is: What is it teaching?"

Nicholas Johnson

Till Junge

FÖRORD

Under mitt arbete med avhandlingen har många personer bidragit med stöd, uppmuntran och värdefulla synpunkter. Till alla dessa framför jag ett stort tack.

Det finns dock några personer som jag speciellt vill tacka i det här sammanhanget.

Professor Ebbe Lindell, min handledare, stimulerade och stödde mig under hela arbetsprocessen. Hans villighet att trots egen stor arbetsbörda dela med sig av tid och kunskande var anmärkningsvärd.

Professor Karl-Erik Rosengren, ansvarig för projektet Mediapanel, väckte mitt intresse för TV:s roll i barns liv. Han gav mig också möjlighet att delta i Mediapanelns arbetsgemenskap och att taga del av projektets data-material. Ett stort tack riktas även till kollegerna inom Mediapanel för värdefulla synpunkter på avhandlingsmanuset.

Docent Horst Lövgren introducerade mig i PLS-tekniken och var ett ovärderligt stöd vid de statistiska analyserna.

Professor Åke Bjerstedt gav många nyttiga påpekanden vid slutredigeringen av avhandlingen, liksom fil.kand. Jerry Rosenqvist.

Psykolog AnnaLena Tvingstedt kom under hela arbetsprocessen med många värdefulla synpunkter men också konstruktiv och välvillig kritik.

Kansliskrivare Susanne Nordström skrev säkert och omsorgsfullt ut manuskriptet.

Malmö, mars 1985

Annelis Jönsson



INNEHÅLL

1. INTRODUKTION	13
2. FORSKNINGSPROGRAMMET MEDIAPANEL	14
3. DEBATTEN OM TV OCH SKOLA	17
4. SKOLPRESTATIONER OCH SKOLANPASSNING	22
4.1 Skola och kön	23
4.2 Skola och social bakgrund	23
4.3 Skola, uppfostran och social bakgrund	24
4.4 Skola och andra påverkansfaktorer	26
5. TV-KONSUMTION	29
5.1 TV-konsumtion och ålder	30
5.2 TV-konsumtion och kön	30
5.3 TV-konsumtion och social bakgrund	31
5.4 Övriga faktorer som har samband med TV-tittande	32
6. TV OCH SKOLA	33
6.1 Sammanställning av tidigare undersökningar kring relationen mellan TV och skola	33
6.2 Litteratur och tankar kring TV:s påverkan på den kognitiva utvecklingen	41
7. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	50
7.1 Trender inom massmediaforskningen - en historisk återsblick	50
7.2 Den teoretiska utgångspunkten i föreliggande studie	52
7.2.1 En teoretisk modell ur ett effektorienterat perspektiv	53
7.2.2 En teoretisk modell ur ett användningsorienterat perspektiv	55
7.2.3 En teoretisk modell över växelverkan	55

8. METOD	57
8.1 Urvalsgrupp	57
8.2 Undersökningsgrupp	58
8.3 Bortfall	58
8.4 Jämförelse mellan undersökningsgrupp och bortfall	59
8.5 Föräldragrupp	60
8.6 Datainsamling	60
8.7 Statistiska bearbetningar	61
9. VARIABELBESKRIVNING	66
9.1 Social bakgrund	67
9.2 TV-miljö	68
9.3 TV-användning	69
9.3.1 TV-konsumtion i tid	69
9.3.2 Programkonsumtion	70
9.3.3 Motiv att se på TV	72
9.4 Läsintresse	73
9.5 Skoltrivsel	73
9.6 Förskolebeteende	74
9.7 Skolbeteende	74
9.8 Kognitiv utveckling	75
9.8.1 Prov utförda i årskurs 1	75
9.8.2 Betyg i årskurs 3	76
9.8.3 Läs- och skrivförmåga i årskurs 5	77
9.8.4 Betyg i årskurs 6	77
9.8.5 Samband mellan de olika kognitiva måtten	78
10. SKOLPRESTATIONER OCH NÅGRA BAKGRUNDSVARIABLER	80
10.1 Skolresultat med hänsyn till kön	80
10.2 Skolresultat med hänsyn till moderns utbildning och socialgrupp	80
11. TV-KONSUMTION OCH NÅGRA BAKGRUNDSVARIABLER	82
11.1 TV-konsumtion i olika åldrar	82
11.2 Stabiliteten i TV-användningen	83
11.3 TV-konsumtion med hänsyn till kön och ålder	85
11.4 TV-konsumtion med hänsyn till moderns utbildning och socialgrupp samt barnens ålder	86
11.5 Moderns förhållningssätt till barnens TV-användning med hänsyn till hennes utbildning och socialgrupp	87

12.	RELATIONEN MELLAN TV OCH SKOLA UR ETT EFFEKTORIENTERAT PERSPEKTIV	89
12.1	TV:s roll i förskolan	89
12.1.1	Variabler	89
12.1.2	Mätmodell	90
12.1.3	Strukturmodell för förskolan	92
12.1.4	Strukturmodell för pojkar respektive flickor i förskolan	96
12.2	TV:s roll i årskurs 3	99
12.2.1	Variabler	99
12.2.2	Mätmodell	100
12.2.3	Strukturmodell för årskurs 3	101
12.2.4	Strukturmodell för pojkar respektive flickor i årskurs 3	104
12.3	TV:s roll i årskurs 5	106
12.3.1	Variabler	107
12.3.2	Mätmodell	108
12.3.3	Strukturmodell för årskurs 5	109
12.3.4	Strukturmodell för pojkar respektive flickor i årskurs 5	115
13.	RELATIONEN MELLAN SKOLA OCH TV UR ETT ANVÄNDNINGSORIENTERAT PERSPEKTIV	118
13.1	De tidiga skolerfarenheternas inverkan på TV-användningen i årskurs 3	119
13.1.1	Variabler	119
13.1.2	Mätmodell	120
13.1.3	Strukturmodell från årskurs 1 till 3	120
13.1.4	Strukturmodell för pojkar respektive flickor från årskurs 1 till 3	121
13.2	Relationen mellan skolerfarenheter i årskurs 3 och TV-användningen i årskurs 5	122
13.2.1	Variabler	123
13.2.2	Mätmodell	123
13.2.3	Strukturmodell från årskurs 3 till 5	124
13.2.4	Strukturmodell för pojkar respektive flickor från årskurs 3 till 5	125
13.3	Relationen mellan skolerfarenheter i årskurs 1 och TV-användningen i årskurs 5	126
13.3.1	Variabler	127
13.3.2	Mätmodell	128
13.3.3	Strukturmodell från årskurs 1 till 5	128
13.3.4	Strukturmodell för pojkar respektive flickor från årskurs 1 till 5	129

14. RELATIONEN MELLAN TV OCH SKOLA I VÄXELVERKAN FRÅN FÖRSKOLA TILL ÅRSKURS 6	131
14.1 Variabler	132
14.2 Mätmodell	133
14.3 Strukturmodell för relationen mellan TV och skola i växselverkan från förskola till årskurs 6	135
14.3.1 Den tidiga TV-miljöns betydelse	135
14.3.2 De tidiga TV-vanornas betydelse	137
14.3.3 De tidiga skolerfarenheternas betydelse	139
14.3.4 Bakomliggande skäl för att se på TV och deras betydelse	140
15. SAMMANFATTANDE DISKUSSION	142
SUMMARY	151
REFERENSER	162
BILAGOR	175

1. INTRODUKTION

Syftet med denna studie är att belysa och försöka tolka relationerna mellan å ena sidan barns TV-miljö och TV-användning och å andra sidan deras skol-anpassning och skolprestationer. Den undersökningsgrupp som studien är baserad på omfattar totalt 194 barn jämte deras föräldrar. Både barn och föräldrar har blivit tillfrågade om TV-vanor, TV-preferenser, inställning till TV och skola m m vid tre olika tillfällen, nämligen när barnen gick i förskola, i årskurs 3 och i årskurs 5. Studien är således baserad på longitudinella data.

Undersökningsgruppen utgör den s k förskolepanelen inom forskningsprogrammet Mediapanel. Projektet drivs vid sociologiska institutionen i Lund och vid avdelningen för informationsteknik vid Högskolan i Växjö. En mer utförlig beskrivning av Mediapanel finns i Rosengren och Windahl (1978).

Jag har fått tillgång till delar av projektets material och har i min tur kompletterat detta med skolrelaterade data som betygsuppgifter och testresultat.

I den fortsatta redovisningen behandlas under rubriken "TV och skola" tidigare forskning kring relationerna mellan TV-konsumtion och skolresultat. Dessförinnan ges emellertid en summarisk översikt över faktorer som i tidigare studier visat sig förklara mer eller mindre av variationerna i elevers skolresultat och TV-konsumtion. Detta har gjorts för att sätta in relationen mellan TV-konsumtion och skolresultat i sitt sammanhang.

Den teoretiska utgångspunkten för denna studie redovisas i figurerna 2-7 i kapitel 7. Därefter följer en presentation av undersökningsgruppen, datainsamlingen och de variabler som ingår i studien.

Resultatredovisningen är uppdelad i fem avsnitt, som behandlar

- (1) Skolresultat med hänsyn till bakgrundsvariabler
 - (2) TV-konsumtion med hänsyn till bakgrundsvariabler
 - (3) TV-användning och TV-miljö som prediktorer och skolresultat som kriterier i förskolan, årskurs 3 och årskurs 5
 - (4) Skolresultat i årskurs 1 respektive årskurs 3 som prediktorer och senare TV-användning som kriterium
 - (5) TV-användning och skolresultat i växelverkan från förskola till årskurs 6
- Avhandlingen avslutas med en sammanfattande diskussion.

2. FORSKNINGSPROGRAMMET MEDIAPANEL

Mediapanel, som bedrivits med stöd från Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, Riksbankens Jubileumsfond och Skolöverstyrelsen, utgör ett långsiktigt forskningsprojekt med syfte att belysa förutsättningarna för, arten av samt omfattningen och följderna av barns och ungdomars förhållande till TV och andra massmedia. Mediapanel genomför en longitudinell studie som grundar sig på två paneler, förskole- och grundskolepanelen. Uppläggningsen av forskningsprogrammet sammanfattas i nedanstående figur som i huvudsak är hämtad från programbeskrivningen (Rosengren & Windahl, 1978).

Insamlingsår och årskurs						
Födelseår	1975	1976	1978/79	1980/81	1982/84	Antal
1961	-	X9	-	-	-	250
1963	-	X7	X9	-	-	250
1965	-	X5	X7	X9	-	500
1967	-	-	X5	X7	-	250
1969	0	-	0X3	0X5	0X8	{250 250

0=mättillfälle för förskolepanelen

X=mättillfälle för grundskolepanelen

Figur 1. Mediapannels design

Förskolepanelen, som föreliggande studie är baserad på, utgör ett slumpmässigt urval Malmöbarn födda 1969, som har följts från förskolan upp genom grundskolan. Läsåret 1984/85 går dessa barn i årskurs 9. Grundskolepanelen utgörs av barn och ungdomar som är födda 1961-67 och är bosatta i Växjö kommun.

Mediapannels design ger möjlighet till tvärsnittsstudier, longitudinella studier samt diagonala studier, dvs jämförelser mellan barn som gick i årskurs 5 1976 och barn som gick i samma årskurs två respektive fyra år senare. Utöver de nämnda studierna möjliggör designen jämförelser mellan barn i storstad och barn i en mindre stad. Mediapanel har hittills resulterat i fyra avhandlingar och därtill en rad forskningsrapporter. En avhandling har

grundat sig på data från förskole- och tre på data från grundskolepanelen.

Avhandlingen "Förskolebarn och TV" av Sonesson (1979) var baserad på material från förskolepanelen. Syftet med denna avhandling, som för övrigt var den första inom projektet, var främst att studera samspelet mellan å ena sidan förskolebarnens TV-vanor och TV-relationer och å andra sidan mödrarnas utbildningsnivå, deras TV-vanor, normer och attityder till TV. Dessutom behandlades sambandet mellan barnens emotionella status och deras TV-användning.

Den första grundskolebaserade avhandlingen var Hedinssons "TV, Family and Society. The Social Origins and Effects of Adolescent TV use" (1981). Huvudsyftet med denna studie var att utreda sambanden mellan socialgrupps-tillhörighet och TV-användning direkt och i interaktion med familjen och kamratgruppen.

Den andra grundskolebaserade avhandlingen var Roe's "Mass Media and Adolescent Schooling: Conflict or Co-existence?" (1983). I avhandlingen analyserades relationen mellan ungdomars skolbetyg och framtida yrkesförväntningar med hänsyn till deras mediabruk. Roe är kritisk mot vad han kallar det ortodoxa perspektivet på relationen skola och mediabruk, dvs att man ensidigt ser mediabruket som den oberoende variabeln och skolprestation som den beroende. Roe föreslår ett omvänt perspektiv, där mediabruket behandlas som den beroende variabeln. Med hjälp av Lisrel-tekniken testade Roe den s k omvända modellen. Roe är dessutom kritisk till att man inom massmediaforskningen så ensidigt fokuserat sig på TV och dess inflytande. Ungdomarnas massmedium nummer ett är musiken, framhåller Roe. Det är också ungdomarnas musikval som visar sig vara starkast relaterat till skolprestationer och yrkesförväntningar.

I den tredje avhandlingen, "TV Use and Social Interaction in Adolescence. A Longitudinal Study" (1983), beskriver Johnsson-Smaragdi massmediaanvändningen bland barn och ungdomar i åldern 11-15 år med utgångspunkt i begreppen utveckling och socialisation. Den traditionella synen på socialisations-agenterna föräldrar och kamrater, dvs att dessa båda grupper står i något slags motsatsförhållande till varandra, ifrågasätts. Johnsson-Smaragdi använder liksom Roe en avancerad analysteknik, nämligen Lisrel, då hon testar sin teoretiska modell. Resultaten visar att föräldrarnas TV-vanor påverkar barnens såväl vid en given tidsperiod som över längre tid. Detta förhållande gäller oavsett barnens kön och socialgruppstillhörighet. Teorin om att hög TV-konsumtion leder till passivitet i form av minskad interaktion med kamrater och föräldrar finner Johnsson-Smaragdi inget stöd för. Såväl föräldrasom kamrataktivitet är i stället positivt korrelerade med TV-konsumtionen.

Mediapanel är en longitudinell studie, vilket självfallet är ytterst

värdefullt, då man vill studera förändringar över tid och kausala relationer mellan variabler. I litteraturen rekommenderas det ofta att använda longitudinella data, men trots detta förekommer sådana relativt sällan. Förklaringen är att longitudinella studier är förenade med såväl ekonomiska som praktiska och metodologiska problem. Det kanske största problemet utgörs av det successiva bortfallet. Det blir efterhand svårt att motivera försökspersoner till att vid upprepade tillfällen delta i samma undersökning. Longitudinella studier är dessutom ofta förenade med ett tidskrävande detektivarbete för att återfinna försökspersoner. Man riskerar således stora bortfall, vilket kan snedvrída resultaten. Ett annat problem som ofta uppstår vid denna typ av studie är att man till stor utsträckning är bunden av teoretiska och metodologiska beslut som tagits i inledningsskedet. Men under studiens gång utvecklas och förändras inte sällan såväl forskaren själv som hans eller hennes forskningsområde och även de metoder som står till buds. Inom Mediapanel har man löst problemet till viss del genom att komplettera med nya variabler för att täcka intresseområden som aktualiserats under studiens gång. Föreliggande undersökning är ett exempel på hur ett nytt intresseområde, nämligen skolan, har inkorporerats i Mediapanel genom att information om nya variabler så långt möjligt samlats in "i efterhand".

3. DEBATTEN OM TV OCH SKOLA

God läs- och skrivförmåga är en förutsättning för att man skall kunna fungera i dagens samhällsliv. De är samtidigt också viktiga förutsättningar för att kunna tillgodogöra sig skolans undervisning i en rad ämnen.

Vid införandet av den obligatoriska 9-åriga grundskolan var förhoppningarna att skillnaderna i kunskapshänseende skulle utjämnas såväl mellan individer som mellan grupper i samhället. Införandet av den allmänna förskolan för 6-åringar 1975 byggde på samma målsättning (Barnstugeutredningen, 1971). Undersökningar har dock visat att många elever, framför allt från resursfattiga hem, lämnar skolan med en otillräcklig läs- och skrivförmåga (Grundin, 1975). Spenke (1982) redovisar resultat som antyder en försämrad läsförståelse och minskat intresse för skönlitteratur bland dagens gymnasister. Resultaten är baserade på mycket små grupper och olika undervisningsformer varför resultaten bör tolkas med viss försiktighet. Förhållandet mellan den tid som ägnas de tryckta och de audiovisuella medierna bland befolkningen i stort har under 70-talet också förändrats till de audiovisuellas favör (Ivres, 1980).

I den pedagogiska debatten i hela västvärlden har ofta TV ansetts vara en av anledningarna till barns bristande läs- och skrivförmåga, svaga koncentrationsförmåga och ointresse för såväl skola som skönlitteratur. Ett vanligt argument mot TV är att den stjälar tid från såväl fritids- som läxläsning, vilket man i sin tur befärar skall hämma läsförmågan.

Andra argument mot TV, som möter i den allmänna debatten, är att den skapar behov av "action" och rörliga bilder för att upprätthålla ett intresse och att den samtidigt minskar barns tolerans inför situationer som inte ger omedelbar behovstillfredsställelse. Barn i vårt samhälle blir tidigt "media-literata" och vana vid att programmen bjuder på snabba förändringar, vilket förstärker benägenheten att snabbt tröttna på en sak. Allt för mycket TV-tittande verkar dessutom passiviserande sägs det. TV-tittandet är kravlöst och stimulerar inte barn till att tänka själva och forma egna bilder, menar dess kritiker. Bettelheim (1963, s 83) har formulerat kritiken på följande

jande sätt: "TV fångar barnets fantasi men frigör den inte". Farhågor, att TV-generationens barn skall utvecklas till individer som bara registrerar intryck utan att aktivt bearbeta dem, har också framhållits i debatten (Winn, 1977; Mander, 1978; Postman, 1980). Anderson och Levin (1976) och Anderson m fl (1981) har i laboratoriestudier noterat att barn redan i förskoleåldern visar tecken på sänkt uppmärksamhetsgrad då det pratas i programmen eller då något okänt uppträder på TV-skärmen. En del forskare och pedagoger hyser t o m farhågor att barn i framtiden inte kommer att orka med den mentala ansträngning som krävs för att läsa en bok. Att läsa är en aktiv process som enligt bl a Möhl och Schack (1980) leder till djupare förståelse. Genom att läsning är självreglerande får barnet möjlighet att stanna upp, fundera kring texten, fantisera kring det lästa, gå tillbaka i texten och kanske få okända ord eller situationer förklarade för sig. Läsning är genom sin form och sina krav en mer aktiv och kreativ sysselsättning än att titta på "färdiga" händelser som presenteras på en TV-skärm.

Emery och Emery (1976) har jämfört textmediernas och TV:ns och radions funktioner. Författarna menar att text, bild och diagram i böcker har fördelar framför TV och radio. Fördelarna består bl a i att de förstnämnda möjliggör en presentation av flera aspekter på en och samma händelse. En högre begreppsnivå kan således uppnås med hjälp av text, menar författarna. Genom att TV är ett medium för masskommunikation är dess språk dessutom begränsat och allmänt i den bemärkelsen att individualitet i språket inte tillåts (Silverstone, 1981).

Jones (1982), läsexpert vid University of California, menar, enligt Medrich (1982), att böcker har blivit något man läser för att man måste, inte för att man vill. Det behov av spänning, underhållning och nyfikenhet, som förr fick barn att söka sig till biblioteken, har alltmer tillfredsställts av TV.

Potarnkin, en annan amerikansk pedagog med lång erfarenhet av att undervisa elever i läsning som också refereras hos Medrich, framhåller att TV har skapat syndromet "kan men vill inte läsa", dvs elever som kan läsa, ibland t o m mycket bra, vägrar att läsa för att det inte är tillräckligt varierande, tar för mycket tid och kräver för mycket ansträngning. Läsning är till skillnad från TV-tittande en svår och komplex färdighet att lära sig och kräver dessutom övning och förmåga till s k uppskjuten behovstillfredsställelse.

Man har under senare år börjat uppmärksamma olika mediers egenskaper när det gäller att stimulera olika sinnen och aktivera olika processer i hjärnan. Det har spekulerats i att TV-tittande skulle kunna ha skadlig inverkan på bl a läsförmågan, eftersom de två aktiviteterna "titta på TV" och "läsa" tar

olika hjärnfunktioner i anspråk (Zuckerman m fl, 1980; Postman, 1980). Bildmaterial förmodas främst bearbetas i högra hjärnhalvan med ett helhetsperspektiv, medan symboliska processer som texttolkning, språkförståelse och insikt om logiska samband framför allt antas aktivera den vänstra hjärnhalvan. Faran med hög TV-konsumtion skulle således vara att preferensen och tilliten till representationer i bild stärks. Detta skulle i sin tur kunna resultera i lägre tolerans inför den ansträngning som krävs för att tränga in i auditiva eller verbala material, t ex föredrag och texter. Det finns dock mycket få studier i dag som kan belägga något samband mellan hjärnans processer och TV-tittande (Findahl & Höijer, 1982).

En annan kritik mot TV-tittandet gäller den alltmer tilltagande fragmenteringen i mediabruket, dvs man använder medierna kortare tid per gång. Kontakten med den mer uppstyckade mediainformation, som många TV-inslag och även tidningar representerar, har ökat på bekostnad av medier med mer enhetligt innehåll som man följer under en längre sammanhängande tidsperiod, t ex en bok eller en längre film (Werner, 1982). Detta mediabruk innebär att barn i dag får allt fler fragmentariska kunskaper om ett stort antal ämnen men har svårt att förstå sammanhangen bakom. De har också svårt att omsätta sina fragmentariska kunskaper i konkreta situationer, menar en del forskare. De kommersiella TV-systemen har dessutom tvingat fram programtyper som bygger på att inslagen skall vara många och korta, för att reklam lättare skall kunna flikas in. Detta skapar i sin tur ökad fragmentering i programmen.

Bristande koncentrationsförmåga och oro i skolan har ibland förklarats som en indirekt TV-effekt. I amerikanska studier har man påvisat ändrade sovvanor bland barn som en direkt konsekvens av TV-utbudet (Robinson, 1972; Liebert m fl, 1973). Sena TV-kvällar med åtföljande sömnbrist kan vara en förklaring till bristande koncentrationsförmåga i framför allt de lägre årskurserna.

TV upplevs av många pedagoger och föräldrar som en negativ konkurrent till skolan. Konkurrenten behöver dock inte innebära något negativt, tvärtom kan den vara såväl berikande som utvecklande. Via TV får barn möjlighet att stifta bekantskap med nya världar och situationer som skolan inte har möjlighet att presentera. TV är dessutom en viktig kulturförmedlare, inte minst för barn i glesbygd med ett begränsat kulturutbud och för barn som växer upp i stimulansfattiga hemmiljöer.

Kritiker angriper ofta TV för att den minskar barnens möjlighet till interaktion med framför allt föräldrarna. TV bedöms i detta sammanhang ofta som en negativ socialisationsagent (Bronfenbrenner, 1971). Det finns samtidigt forskare med motsatt uppfattning. Noble (1977) tillhör dem som ofta framför TV:s positiva roll i socialisationsprocessen. Genom TV får dagens

barn en inblick i det sociala vuxenlivet, i arbetslivet och liknande miljöer som många barn är utestängda från. Dessutom förmedlar TV kunskaper och upplevelser, vidgar barnens perspektiv och ökar deras förståelse för det som är annorlunda (Roberts, 1973). TV har även en social roll (Sonesson, 1979). Att ha sett ett visst program och därmed kunna delta i de diskussioner som programmet ger upphov till stärker ens status i kamratgrupper. Johnsson-Smaragdi (1983) redovisar också resultat som tyder på ett positivt samband mellan TV-konsumtion och graden av social interaktion med såväl föräldrar som kamrater.

En del forskare hävdar att TV lär ut förhållandevis lite, beroende på att mediet inte bygger på ömsesidig kommunikation.

Det finns dessutom forskning som visar att TV kan bidra till att öka existerande kunskapsklyftor mellan barn från olika sociala miljöer (Kjellmor, 1979). I en rad undersökningar har man funnit att det främst är de barn som redan har erfarenheter av det som visas på TV-skärmen, som också lär sig mest av programmen (Ball & Bogatz, 1970; Singer & Singer, 1976). För andra barn blir mycket av TV-informationen oanvändbar, svårbegriplig och utan sammanhang, eftersom dessa barn saknar den s k förförståelse som underlättar programuppfattningen.

Att TV inverkar på våra liv och påverkar oss i en mängd avseenden är oomtvistligt, och få ifrågasätter detta i dag.

I debatten ställs ofta krav på ett entydigt svar på frågan om TV-tittande är av ondo eller godo. Men svaret man kan ge är att "det beror på". Det är omöjligt att tala om TV i allmänna termer som bra eller dålig, konstruktiv eller destruktiv för barnen. Vilken inverkar TV har beror till övervägande del på barnens mognad och tidigare erfarenheter men också på hur mycket tid de ägnar TV, vad de ser och inte minst hur de ser på TV, dvs i vilken utsträckning barnen ges möjlighet att bearbeta sina TV-intryck och erbjuds motbilder samt i vilken utsträckning deras "TV-diet" är föremål för medveten föräldrakontroll.

Att tillsammans med sina föräldrar se ett TV-program, som kommenteras, förtydligas eller ifrågasätts och som barnen har möjlighet att bearbeta, ger självfallet helt andra effekter och annan förståelse än om programbudskapet får stå helt oemotsagt eller oförklarat. Barnens totala situation har således stor betydelse för hur TV används och för hur programinnehållet tas emot. Detta komplicerar självfallet bilden av TV:s påverkan. Samma TV-program kan således vara berikande för ett barn men skadligt för ett annat.

Program av typen "Dallas" kan, om det kommenteras och ifrågasätts av en vuxen, få ett kunskapsvärde genom att göra barnen medvetna om och kritiska mot vad de ser och hjälpa barnen att både lägga märke till och ifrågasätta

den stereotypa och snedvridna vuxenvärld som förmedlas i programmen.

Finns det då någon vetenskaplig grund för att tillskriva TV någon roll för hur barn anpassar sig till skolans olika krav?

Skolprestationer och skolanpassning påverkas av en lång rad samspelande faktorer med mer eller mindre stort förklaringsvärde. TV:s roll i detta sammanhang är sannolikt inte dominerande. Men eftersom TV-tittandet och förhållandet till TV till skillnad från en rad andra faktorer är direkt påverkbara, anser jag det vara, inte minst ur pedagogisk synvinkel, av intresse att närmare belysa deras relationer till barnens skolberedskap, skolprestationer, skoltrivsel och skolanpassning. Vi vet i dag en hel del om barns och ungdomars TV-beteende och om TV-utvecklingen, dvs vilka faktorer, utöver åldern, som påverkar konsumtionsmönstret. Vi vet också en hel del om en rad faktorer som samspelar med och påverkar skolprestation och skolanpassning. Däremot vet vi inte särskilt mycket om hur TV och skola interagerar i olika åldersgrupper.

Den tidigare forskningen kring relationen mellan skola och TV har med några få undantag utgjorts av enkla sambandsstudier. Studierna är dessutom företrädesvis utförda i USA med ett annorlunda TV-klimat och -utbud, vilket försvårar en direkt applicering av resultaten på svenska förhållanden.

4. SKOLPRESTATIONER OCH SKOLANPASSNING

Den svenska grundskolan är i internationellt perspektiv en ovanligt enhetlig skola. Rent generellt kan man nog påstå att alla barn erbjuds en relativt likvärdig grundutbildning. Men som alla vet varierar barns skolanpassning, skoltrivsel och skolprestationer högst betydligt, även då undervisningsbetingelserna är i stort desamma.

Olika strömningar har omväxlande skyllt dålig skolanpassning och skolmisslyckanden på låg intelligens, stimulansfattig hemmiljö, bristfälligt språk eller bristande utbildningstraditioner. En teori som ofta diskuterats de senaste 10-20 åren är att arbetarbarnens skolsvårigheter skulle bero på deras språk. Medelklassens språk överensstämmer mer med det som används i skolan. Det är mer abstrakt och mindre kontextberoende än arbetarklassens språk (Bernstein, 1970). Skolans sätt att fungera lika mot alla elever innebär, menar Bloch m fl (1978), att dess effekter blir mycket olika för olika grupper, eftersom mycket av verksamheten i skolan har sin utgångspunkt i värderingar och kunskaper som ligger medelklassen nära och som därför gynnar de elever som är väl förtrogna med medelklassens sätt att tänka.

Skolframgångar eller skolmisslyckanden förklaras självfallet inte av en enda faktor. Det handlar i de flesta fall om ett komplext samspel mellan en rad mer eller mindre gynnsamma eller ogynnsamma betingelser som går att hänföra till arv eller miljö.

I detta kapitel har jag valt att beskriva några av de faktorer som i tidigare forskning visat sig påverka skolanpassning och skolprestationer och lagt tonvikten på språklig kompetens. Redovisningen gör inga anspråk på att vara uttömmande. Syftet är främst att försöka ge en överblick över det komplex av faktorer som visat sig ha effekter, ofta mycket påtagliga, på barns skolprestationer och skolanpassning. Jag vill samtidigt också klargöra TV:s plats i sammanhanget och även motivera varför bakgrundsvariabler som kön och social bakgrund ingår i en undersökning, vars huvudsyfte är att belysa relationen mellan TV och skola.

4.1 Skola och kön

Fler pojkar än flickor har läs- och skrivproblem (Malmquist, 1958; Taylor, 1965). Pojkar har också oftare taldefekter och artikulationsproblem, som försvårar läsutvecklingen (Hoyenga & Hoyenga, 1979). Man har också funnit att flickor snabbare utvecklar sitt ordförråd än pojkar (Nelson, 1963; Eneskär, 1978). Flickor uppvisar vanligtvis också högre poäng på verbala uppgifter som uppsatsskrivning (Guilford, 1967; Fris-gruppen, 1976; Martinsson & Petterson, 1980).

Maccoby (1967) har sammanställt en översikt över undersökningar som gjorts fram till 1965 rörande kognitiv förmåga hos barn. Av de 229 undersökningar som analyserades berörde 102 verbal förmåga. I merparten av dessa sk verbala undersökningar, totalt 88%, var flickorna överlägsna pojkarna vad beträffar artikulation, ålder för första ordet, meningarnas längd, grammatik och stavning. Resultaten för vokabulärtest och lästest var däremot likvärdiga. Skillnaderna mellan pojkars och flickors verbala förmåga minskar dock med ökad ålder.

I förskoleåldern och under de första skolåren visar flickor vanligtvis bättre resultat än pojkar, då det gäller verbala prestationer. Flickor säger sitt första ord tidigare, artikulerar tydligt tidigare än pojkar och använder också längre meningar och talar mer flytande. I samband med skolstarten har vanligtvis skillnaderna minskat en hel del. Flickor lär sig dock oftast att läsa fortare, och fler pojkar än flickor behöver specialundervisning. Vid 10-11-årsåldern är vanligtvis pojkar i kapp flickor vad beträffar läsförmågan (Maccoby & Jacklin, 1972; Hoyenga & Hoyenga, 1979).

Flickor är genom hela grundutbildningen överlägsna pojkar vad beträffar grammatik och stavning (Maccoby & Jacklin, 1972). Under högstadiet förbättras dock pojkars språkförmåga mer än flickors (Hultman, 1978).

Barnets kön är således en viktig faktor då det gäller att förklara en del av variansen i den tidiga läs- och skrivförmågan.

4.2 Skola och social bakgrund

Att barn som växer upp i stimulansfattiga miljöer presterar sämre i skolan liksom barn vars sociala situation i ett eller annat avseende är instabil och otrygg finns det såväl svenska som internationella belägg för (Deutsch, 1965; Chandler, 1966; Husén, 1968; St. John, 1970; Stein, 1971; Hansson, 1975; Lundman, 1979; Svendsen, 1979; Grogarn, 1979). De skillnader i skolprestationer som förklaras av social bakgrund grundläggs för övrigt mycket tidigt (Svenning & Svenning, 1980).

I en tvillingstudie av Fishbein och Gustafsson (1979) förklaras skillnaderna i kunskapstest mellan elever med olika social bakgrund bl a med att barn från socialgrupp 1 och 2 vistas mer i kognitivt stimulerande miljöer. Skillnader mellan tvillingar som växt upp i olika miljöer framträdde starkast på de verbala prestationstesten.

I en undersökning av Grundin (1979) kartlades bl a olika läs- och skrivfärdigheter hos elevgrupper i grundskolans samtliga årskurser. Grundin redovisar skillnader i prestationsnivån mellan elever från socialgrupp 1 och socialgrupp 3. Eleverna från socialgrupp 1 hade redan vid skolstarten ett försprång motsvarande två och i några fall t o m tre läsår. Detta försprång förblir i det närmaste konstant under hela grundskoletiden. Det föreligger kontinuerlig tillväxt i färdigheterna för samtliga elever, men prestationskurvorna är parallella. Enligt Grundin ökar alltså inte prestationsklyftan mellan elever från olika socialgrupper, men den minskar inte heller.

Hansson (1975) fann också att de skillnader i läsförståelse och ordkunskap som kunde konstateras mellan elever från socialt och kulturellt olikartade hem då de började på mellanstadiet bestod under högstadiet.

Erasmie (1975) däremot konstaterade i sin avhandling att barn från högre socialgrupper utvecklas betydligt mer i språkligt hänseende under skolåren än barn från lägre socialgrupper. Erasmies slutsats är att klyftan mellan elever från olika socialgrupper ökar under grundskoleåren. Skolan har således inte någon utjämnande effekt utan mer en konserverande och enligt Erasmie t o m en förstärkande effekt.

Grundin fann i sin studie en överrepresentation av elever från socialgrupp 3 i specialklasserna. Liknande resultat har också redovisats av Resursgruppen (1984), vars undersökning berör barn bosatta inom Malmö kommun.

Malmquist (1975, s 18) understryker också hemmets och föräldrarnas stora inflytande: "Dåliga läsare tenderar att komma från hem med en genomsnittligt sett lägre allmänkulturell standard än den goda läsaren växer upp i".

4.3 Skola, uppfostran och social bakgrund

Social miljö och socioekonomisk status är begrepp som ofta används i beteen-
devetenskapliga undersökningar. Vad står dessa begrepp för: en viss inkomst,
ett visst antal år vid någon läroanstalt? När vi laborerar med begreppen ut-
går vi från något mer än pengar i börsen och examensbevis. En viss social
miljö kopplar vi ofta samman med vissa värderingar, med språk, handlingsbe-
redskap, medvetenhet, uppfostran osv.

Jag tror det är viktigt att vi så långt möjligt konkretiserar begrepp
som social miljö, socialgrupp och liknande. Det är föga konstruktivt att

konstatera att socialgruppstillhörighet är relaterad till prestation. Vi måste gå ett steg längre och fastställa vad i begreppet som är kopplat till olika aspekter av barns skolprestationer.

Hewison och Tizard (1980) fann i en undersökning att den hembakgrunds-faktor, som korrelerade högst med barnets läsförmåga, var i vilken utsträckning modern regelbundet lyssnar på barnet när det läser. Denna faktor förklarade 36% av variansen i läsförmågan bland barn i åldern 7-8 år. En annan viktig variabel i sammanhanget var i vilken utsträckning modern läser böcker för barnet. Liknande resultat redovisas av Eneskär (1978).

I en rad studier har man konstaterat skillnader i barnuppfostran mellan föräldrar med olika social bakgrund (Miller & Swanson, 1958, 1960; Bee m fl, 1969; Chaffee, 1973; Kerckhoff, 1974; Ve-Henriksen, 1978).

Kärby (1969, 1971) fann olika uppfostringsmönster med hänsyn till främst moderns utbildningsnivå. Mödrar med lägre utbildning utövar en mer auktoritär uppfostran än de med högre utbildning. De sistnämnda tränar i större utsträckning sina barn till självkontroll och självständighet. Man resonerar och diskuterar mer med sina barn i denna grupp.

Schaller och Andersson (1970) fann också mer interaktion och kontakt mellan barn och föräldrar i medelklassfamiljer än i arbetarklassfamiljer. Kohn (1963, 1969) redovisade också sociala skillnader i uppfostringsmönstret. I arbetarklassen poängteras mer konformitet, lydnad och respekt för vuxna, medan man i medelklassen i större utsträckning framhåller vikten av kunskaper och utbildning. Man ger i medelklassen alltså mer utrymme åt fostran till självkontroll och självständighet.

I undersökningar av Hess och Shipman (1965, 1968), där man studerade hur mödrar med olika socialgruppstillhörighet agerade, då de skulle lära sina 4-åringar några enkla uppgifter, fann man att medelklassmödrarna använde färre negativa ord, fler abstrakta ord och överhuvudtaget informerade mer under inlärningsfasens gång än de övriga mödrarna. Andra mer affektiva faktorer, som visat sig vara kopplade till socialgrupp, är hur man bedömer materiell respektive verbal belöning och i vilken utsträckning barnet är tränat att arbeta med sk uppskjuten behovstillfredsställelse (Kashinsky & Wiener, 1969). I skolans värld förekommer enbart verbal belöning och dessutom krävs förmåga att kunna skjuta upp behovstillfredsställelsen.

I en rad undersökningar har man således funnit samband mellan å ena sidan föräldrars sociala bakgrund och utbildningsnivå och å andra sidan den utsträckning i vilken de stimulerar sina barn intellektuellt. Föräldrar med högre utbildning förklarar oftare saker i termer av orsak och verkan för sina barn. De har i allmänhet lättare att klä sina tankeoperationer i ord och förmedla dem till sina barn.

TV-uppföstran, dvs hur föräldrar agerar i relation till barnens TV-tittande, har också visat sig hänga samman med föräldrarnas sociala och intellektuella bakgrund. Föräldrar från olika samhällsskikt använder i varierande omfattning TV som en socialiseringsresurs genom att på olika sätt styra och kontrollera barnens massmediakonsumtion (Stevenson, 1972; Brown, 1974; Brown & Linné, 1976; Sonesson, 1979; Jönsson & Tvingstedt, 1982). Att diskutera och bearbeta budskapen i TV-program liksom att kontrollera barnens TV-tittande förekommer mer i högutbildade familjer. Tilltron till TV-mediet är också lägre i denna grupp (J.R. Brown, 1974; Comstock m fl, 1978; Sonesson, 1979).

Olika social bakgrund innefattar även olikheter i språkbruket. Det finns många belägg för att omgivningens språk spelar stor roll, då det gäller att bibringa barn ett fungerande språk (R.A. Brown, 1973; Bernstein, 1974; Eneskär, 1978). Medelklassbarn möter i långt större utsträckning än arbetarklassbarn ett abstrakt och nyanserat men samtidigt ett mindre kontextberoende språk (Bee m fl, 1969; Entwistle, 1979). Det föreligger dessutom sociala skillnader i hur språket används. Studier har visat att medelklassbarn mer än andra barn använder språket som ett instrument för att lösa problem (Hess & Shipman, 1968; Bee m fl, 1969). De tränas också mer i att anpassa sitt språk med hänsyn till mottagaren (Cohen & Hodges, 1963; Hess, 1970). Dessutom påminner medelklassspråket mer om läsning som ju vanligtvis är helt situationsfri. De symboler som skall avkodas från texten går vanligtvis inte att relatera till personer eller objekt som råkar vara närvarande under läsningens gång. Barnets språk är en stark social indikator som utlöser olika lärförväntningar, vilket i sin tur återverkar på inlärning och skolanpassning. Lärarna bedömer ofta omedvetet elevens möjlighet att lära utifrån elevens språk (Entwistle, 1978).

4.4 Skola och andra påverkansfaktorer

Malmquist (1966) redovisar en rad faktorer som vid sidan om intellektuella och fysiska handikapp har visat sig ha samband med läs- och skrivförmågan. Malmquist nämner förutom sociala bakgrundsfaktorer även oregelbunden skolgång, t ex skol- eller lärarbyte, försenad språkutveckling, allmänna anpassningssvårigheter och emotionella problem.

Även Grogarn (1979) framhåller att lärarbyte är en viktig faktor för att förstå barns läs- och skrivsvårigheter. Hon fann att antalet elever med läs- och skrivsvårigheter ökade markant med antalet lärarbyten på lågstadiet. Av de elever som hade haft en eller två lärare, hade endast 1/3 läs- och skrivsvårigheter. Däremot hade nästan 2/3 av eleverna som hade haft fyra lågsta-

dielärare sådana svårigheter.

Antalet lärarbyten hänger i stor utsträckning samman med den sociala strukturen på skolans upptagningsområde. I lågstatusområden är lärarmobiliteten högre än i högstatusområden. Effekten av enskilda lärarbyten bör således bedömas mot bakgrund av skolans sociala struktur. Lärarbyte på en skola med hög respektive låg personalomsättning får sannolikt olikartade följder. Bostads- och skolsegregation med bl a olika stabilitet i lärarkollegiet kan således förklara en del av variationen i skolprestationerna (Malmgren, 1982; Arnman & Jönsson, 1983).

Brett upplagda undersökningar under 60-talet har genomgående visat att den sociala bakgrunden och hemmiljön förklarar en större andel av variationen i kunskaperna mellan skolor och mellan elever än skolresurser och undervisningsmetoder tillsammans (Coleman, 1966, 1975; Plowdenkommissionens rapport HMSO, 1967; Husén m fl, 1973). Denna insikt har ofta lett till att man nästan glömmer bort skolan, då det gäller att förklara kunskapsskillnader. Att skolan och dess resurser inverkar på skolresultaten har bl a Rutter m fl (1979) påvisat. De fann påverkningar på kunskapsnivån som kunde uppfattas som skoleffekter. Hemläxa, tillgång till skolbibliotek, beröm, utökad elevmedverkan och elevansvar, samma lärare i flera ämnen och gemensam lärarplanering var några av de faktorer som visade sig ha positiv inverkan på elevernas kunskapsnivå. Yttre skolfaktorer som skolbyggnad och skolans organisation hade däremot ingen påverkan på kunskapsnivån.

I en studie av Bennett m fl (1976) redovisades också effekter på skolprestationerna som en följd av undervisningsklimatet i klassen. Spence (1982) framhåller i sin avhandling skolans viktiga roll för bl a barns läsintresse. Hon påpekar bl a att skolan bör ta på sig en del av ansvaret för det låga litteraturintresse som dagens tonåringar visar. Effektiv lästräning i skolan skulle sannolikt öka intresset.

En annan viktig faktor för att predicera barns läs- och skrivförmåga utgörs av barnets självkänsla. Detta påpekade både Grogan (1979) och Erikson (1980). Erikson refererar i sin avhandling bl a till De Hirsch m fl (1966), som fann att självkänslan hos förskolebarn är starkt kopplad till resultat på läsprov i årskurs 2. Med utgångspunkt från sin litteraturgenomgång konstaterade Erikson också att emotionella problem hos barn före skolstarten kan vara av betydelse för deras läsförmåga. Malmquist (1977) redovisade symptom som ofta nämns i samband med läs- och skrivsvårigheter, t ex lust att bråka och förstöra, ångslan att begå misstag, tics och motorisk oro, brist på koncentration och uppmärksamhet samt tendens att dra sig undan och ägna sig åt dagdrömmeri.

I en rad amerikanska undersökningar, vilka sammanställts i en översikt

av Quant (1972), konstateras att goda läsare har signifikant högre självkänsla än svaga läsare. Quant poängterar också hur ringa självförtroende och dålig läsförmåga liksom stort självförtroende och god läsförmåga följer och förstärker varandra.

5. TV-KONSUMTION

TV intar en central plats i de flesta barns liv. Att titta på TV har för många barn blivit ett sätt att umgås. Det är framför TV-apparaten som barn och föräldrar samlas. Det är också här man tillbringar sin mesta gemensamma tid.

Gassland m fl (1974) konstaterade i sin studie över barns villkor i stadsdelen Rosengård i Malmö att TV-tittandet är den vanligaste formen för familjesamvaro. På frågan om vad man brukade göra på kvällarna svarade 24 av 32 barn i åldern 7-13 år att de såg på TV.

TV fyller olika behov hos olika människor. De flesta söker dock avkoppling och underhållning i TV - detta oavsett utbildningsnivå. Losciuto (1972) försökte i en undersökning kartlägga varför man ser på TV. 60% av de tillfrågade uppgav att de såg på TV för att bli underhållna och få avkoppling. Endast 12% vände sig till TV för att lära sig något eller bli informerade om något. 40% uppgav att skälet till att man hade sett ett visst program var att det sändes just när man ville se på TV. Losciuto fann dessutom att 33% av de tillfrågade efter att ha sett ett visst program inte kunde redogöra för vad de hade sett.

Robinson (1972), Greenberg (1974) och Comstock (1978) redovisade liknande resultat. De flesta TV-tittare vänder sig till TV för att få förströelse. Många bestämmer sig först för om de skall se på TV eller ej och därefter för vad de skall se.

Enligt Wirsén (1982) vid Sveriges Radio och TV ägnar genomsnittssvensken 5½ timme per dag åt mediakonsumtion, varav 30% upptas av TV-tittande. Wirsén betecknade TV-tittandet närmast som en ritual. Förr samlades man framför den öppna spisen, men i dag har spisen ersatts av TV. 97% av de svenska hushållen har i dag tillgång till TV (Wigren, 1982). TV spelar dock olika roll i livet med hänsyn bl a till ålder, kön och social bakgrund men även med hänsyn till mer personlighetsrelaterade faktorer.

Det föreligger en omfattande forskningstradition kring TV-konsumtion och

personlighetsfaktorer som aggressivitet och ängslan. Dessa aspekter kommer dock inte att behandlas i detta arbete.

5.1 TV-konsumtion och ålder

Barnens ålder har stor betydelse för deras TV-tittande. Åldern representerar allmänt sett barnets utvecklingsnivå och är naturligtvis oerhört viktig för hur barn uppfattar och förstår olika program och för hur barn använder mediet.

Tidigare undersökningsresultat visar att barn börjar titta mer uppmärksamt på TV redan vid tre års ålder. Förskolebarn (3-6 år) ägnar TV i genomsnitt 1½ timme per dag (Feilitzen & Linné, 1969; Henningsson & Filipson, 1976). TV-tittandet ökar sedan successivt tills det når sin topp i 12-årsåldern. Undersökningar från bl a Sveriges Radios Publik- och Programforskningsavdelning visar att i Sverige utgör 12-14-åringarna TV:s verkliga storkonsumenter (Feilitzen, 1972, 1976). Denna intensiva TV-period innebär nästan 2½ timme per dag. Den enda åldersgrupp som kan konkurrera med 12-14-åringarna om benämningen storkonsumenter av TV är pensionärerna. När barnen får fler intressen och i högre grad förlägger sin fritid utanför hemmet avtar också TV-tittandet successivt.

Den minskande TV-konsumtionen under ungdomsåren finns väl dokumenterad i såväl internationell som svensk forskning (Lyle & Hoffman, 1972; Greenberg, 1973; Comstock m fl, 1978; Filipson & Schyller, 1982; Roe, 1983; Johnsson-Smaragdi, 1983).

5.2 TV-konsumtion och kön

Det finns i många studier belägg för att flickor ser mindre på TV än pojkar (Filipson, 1976; Greenberg, 1976; McLeod & Brown, 1976; Sonesson, 1979; Roe, 1983; Johnsson-Smaragdi, 1983). Man har också funnit könsskillnader vad beträffar programval. Pojkar ser överhuvud taget oftare på vuxenprogram än flickor (Feilitzen & Linné, 1969; Jönsson, 1981).

Undersökningar vid Sveriges Radios Publik och Programforskningsavdelning visar också att vuxna män ser mer på TV än kvinnor. Programvalet skiljer många gånger mellan män och kvinnor. Sportprogram ses företrädesvis av män. Rena nyhetsprogram har också manlig övervikt bland tittarna. De program som ses av fler kvinnor än män är framför allt underhållningsprogram av familjekaraktär och vissa teaterföreställningar.

Sonesson (1979) påvisade i sin undersökning skillnader mellan pojkars och flickors kunskaper om enskilda vuxenprogram. Flickorna har större känne-

dom än pojkarna om TV-serier som "Arvingarna", medan de senare i sin tur kände bättre till deckare som "Colombo" och "Kojak". Flickor är enligt samma författare mer positiva till lärorika och underhållande program, medan pojkar är mer positiva än flickorna till spännande program.

Feilitzen (1976) redogjorde även för studier som visar att pojkar och flickor i förskoleåldern i tid räknat ser lika mycket TV, medan de skiljer sig åt beträffande vad de ser. Pojkar är redan i denna ålder mer intresserade av vuxenprogram än flickor. Efter förskoleåldern accentueras könsskillnaderna ytterligare. Det är framför allt märkbart vad beträffar sport- och nyhetsprogram, deckare, västernäventyr och liknande programtyper, vilka framför allt appellerar till pojkar (Brolin, 1964; Linné, 1964). Flickor föredrar däremot framför allt musik- och familjeprogram.

5.3 TV-konsumtion och social bakgrund

I många studier har man även påvisat samband mellan familjens socialgrupps-tillhörighet och barnens tittande samt mellan föräldrarnas utbildningsnivå och barnens TV-tittande. Barn till föräldrar med lägre socioekonomisk status och lägre utbildning tittar mer på TV än barn till föräldrar med högre socioekonomisk status och utbildning (Brolin, 1964; Linné, 1964, 1969; Feilitzen & Linné, 1968; Feilitzen, 1976; Filipson, 1976; Feilitzen m fl, 1977; Hedinsson & Johnsson-Smaragdi, 1978; Sonesson, 1979; Jönsson, 1981). Svenning och Svenning (1980) har undersökt TV-vanorna bland 500 förskolebarn i olika socialgrupper i Malmö. Det visade sig att 12% av barnen i socialgrupp 3 såg på TV mer än 2 timmar per dag. Motsvarande siffra för socialgrupp 1 och 2 var 3 respektive 7%. Även studier från England och USA bekräftar att barns mediavanor är högt korrelerade med föräldrarnas mediavanor och att arbetarklassens barn ser mer TV än medelklassens (Himmelweit m fl, 1958; Klapper, 1960; Schramm m fl, 1961; Comstock m fl, 1972; Greenberg, 1976).

Att medelklassbarn ser mindre på TV än arbetarbarn kan till viss del förklaras med att de mer än arbetarbarn deltar i organiserade fritidsaktiviteter och helt enkelt inte har tid att se TV (Comstock, 1978; Svenning & Svenning, 1982). I en rad studier har man dessutom funnit stöd för att medelklassföräldrar kontrollerar sina barns TV-tittande mer än föräldrar i arbetarklassen (Chaffee m fl, 1972; McLeod m fl, 1972; Greenberg m fl, 1972; Bower, 1973). Även Stein m fl (1972) har påvisat att barns TV-vanor influeras av familjebakgrunden. Man fann med hänsyn till social bakgrund två olika mönster. Ett karaktäriserades av lite TV-tittande och nästan uteslutande barnprogram och var relaterat till högre socialgrupps-

tillhörighet, medan det andra mönstret, som utmärktes av mycket TV-tittande på alla typer av program inklusive våldsprogram, var relaterat till lägre socialgruppstillhörighet.

Skillnaderna i TV-konsumtion mellan olika sociala grupper har dock minskat i USA (Lyle & Hoffman, 1972; Comstock m fl, 1978). Socialgruppstillhörighet har i dag inte samma prediktionsvärde som tidigare. Konsumtionstaket har förmodligen uppnåtts för vissa grupper. Dygnet har trots allt bara 24 timmar och människor måste fortfarande sova och arbeta. Det framgår dock inte i vilken utsträckning denna minskade skillnad mellan socialgrupperna även gäller programval.

5.4 Övriga faktorer som har samband med TV-tittande

TV-konsumtionen varierar således med hänsyn till en rad faktorer av vilka åldern är den viktigaste. Men det finns även belägg för att en rad mer personliga faktorer är relaterade till TV-användning.

Mental mognad, känsla av isolering och alienation har visat sig ha samband med TV-tittande. Robinson (1972) fann att personer med låg självkänsla och hög alienation gentemot samhället ägnar mer tid åt TV än andra. En lång rad forskare har också redovisat resultat, som tyder på att personer med psykosociala anpassningssvårigheter ser mer på TV än andra. För många fungerar TV som ersättning för social interaktion (Riley & Riley, 1951; Maccoby, 1954; Himmelweit m fl, 1958; Bailyn, 1959; Rosengren & Windahl, 1972; Davis, 1974).

I en rad studier har man också funnit negativa samband mellan TV-konsumtion och mental ålder (Himmelweit m fl, 1958; Schramm m fl, 1961; Lefkowitz m fl, 1972; Lyle & Hoffman, 1972; McLeod m fl, 1972; Robinson, 1972; Himmelweit & Swift, 1976). Denna skillnad har dock - liksom socialgruppsskillnaden - minskat avsevärt under de senaste 15 åren. Även barns kamratrelationer har visat sig inverka på TV-användningen. Himmelweit, Schramm och Riley och Riley redovisar resultat som tyder på att barn med få eller inga kamratkontakter ser mer på TV än barn med goda kamratrelationer. Det finns dock senare forskning vars resultat tyder på motsatsen, dvs att det framför allt är de socialt aktiva barnen som ser mycket på TV (Noble, 1975; Sonesson, 1979; Johnsson-Smaragdi, 1983). För dessa barn utgör TV en källa till samtalsämne och skapar samtidigt en gemensam kunskapsbas. Forskningen är något motsägelsefull på denna punkt.

6. TV OCH SKOLA

6.1 Sammanställning av tidigare undersökningar kring relationen mellan TV och skola

Intresset för hur TV påverkar barns kognitiva utveckling är lika gammalt som mediet själv. Få av de empiriska studier som genomförts under de senaste decennierna kring relationen mellan TV och skolfärdigheter har omfattat mer än två variabler. Då kontrollvariabler har ingått, har de vanligtvis utgjorts av kön, i enstaka fall socialgruppstillhörighet eller av poäng på intelligenstest.

De enkla bivariata sambandsstudierna har med några få undantag redovisat svaga negativa samband eller noll-samband, dvs TV-konsumtionen har haft marginell eller ingen inverkan alls på skolresultaten.

Under 80-talet har dock forskningen alltmer inriktats på komplexa samband, där TV begreppet utvidgats och där mer hänsyn tagits till faktorer som vid sidan om TV kan tänkas inverka på skolprestationerna (Morgan & Gross, 1980; Bachen, 1982; Pierce, 1983; Roe, 1983). I flertalet studier, med undantag för bl a Roe's, har man utgått från TV-konsumtion som den oberoende variabeln och sett skolresultaten som en effektvariabel. Roe har däremot en omvänd utgångspunkt. Han behandlar TV-konsumtion och övrig media-konsumtion som en effekt av skolerfarenhet.

I översikt 1 i slutet av detta avsnitt redovisas studier utförda 1951-1984, där barns TV-användning har relaterats till deras kognitiva förmåga. Översikten gör inte anspråk på att vara helt uttömmande. Någon datasökning av litteratur har inte utförts. Litteratursökningen har utförts manuellt i bibliografier och i referenslistor. I översikten ingår enbart studier som behandlar förskolebarns eller skolbarns TV-användning i relation till kognitiva färdigheter.

I översikten ingår, utöver författarens namn och året då studien genomfördes, en presentation av undersökta variabler och av sambandets styrka samt några korta kommentarer till resultaten.

I en liknande redovisning av undersökningsresultat rörande TV-våld och aggressivitet av Andison (1977) bedömdes sambandens styrka enligt följande: inget eller noll-samband vid korrelationer mellan $-0,09$ och $+0,09$, svagt negativt samband mellan $-0,10$ och $-0,30$, starkt negativt mellan $-0,31$ och $-0,70$ och mycket starkt vid en korrelation på över $-0,71$. De positiva sambanden graderades på motsvarande sätt.

Jag har vid bedömningen av sambandens styrka i de redovisade undersökningarna utgått från Andisons indelning. Signifikansgränsen är inte markerad i översikten, eftersom den är så starkt beroende av antalet försökspersoner och således kan misstolkas.

Sambandens styrka i översikten är markerade på följande sätt: 0 betyder inget samband och (+) respektive (-) svagt positivt eller svagt negativt samband. Några starkt negativa eller positiva samband, dvs korrelationer högre än $\pm 0,30$, förekommer inte i de redovisade undersökningarna med undantag för studien utförd av Tefler och Kahn (1984). I översikten behandlas endast de resultat i respektive studie som har relevans för detta kapitel, nämligen relationen mellan TV och kognitiva färdigheter.

Många av studierna omfattar utöver de redovisade resultaten en mängd andra aspekter på TV-konsumtion som dock inte beaktas här. Gemensamt för flertalet undersökningar är att man utgått från hur mycket barn ser på TV mätt i tid. Det är endast i ett fåtal studier som man utöver tid tagit hänsyn till vad barnen ser, hur de ser och varför de ser på TV.

Att enbart förlita sig till mängden tittartid innebär en rad vanskligheter. Som många massmediaforskare tidigare uppmärksammat är tittartid ett mått vars reliabilitet är diskutabel (Comstock m fl, 1978; Alexander m fl, 1981). Människor tenderar nämligen att svara olika på frågan om hur mycket TV de ser på med hänsyn till frågans formulering. En fråga om TV-konsumtion som är specificerad till "i går", "i allmänhet" eller "i genomsnitt per vecka", kan således ge ganska olika svar från samma person. Reliabilitetsproblemet ökar självfallet då respondenterna är barn.

I Johnsson-Smaragdi (1983) jämförs två typer av TV-skattningar, utförda av samma undersökningsgrupp vilken omfattade elever i årskurs 9. Eleverna fick skatta sin TV-konsumtion i antal timmar per vardag respektive helgdag, men också föra dagbok över sin TV-konsumtion under en vecka. Korrelationerna mellan de två konsumtionsmåtteten var låg, bara $0,47$. Den låga korrelationen kan, framhåller författaren, bero på att TV-veckan för vilken eleverna förde dagbok inte var representativ eller på att det är svårt att göra en riktig skattning av TV-konsumtionen. Den förklaring som dock framhålls som mest trolig är att måtten helt enkelt mäter olika saker. Att skatta sin TV-konsumtion i antal timmar per dag utgör enligt samma källa ett mått på tit-

tarvanor i allmänhet, medan konsumtionen enligt dagbok utgör ett verkligt tittande under en bestämd period. Johnsson-Smaragdi hänvisar till Weibull (1983) för en mer utförlig diskussion kring dessa olika konsumtionsmått.

Barn har svårt att skatta tid. Yngre barn tenderar att enbart minnas och dessutom förstora händelser och aktiviteter som de själva upplevt mest intensivt. Deras tidsskattningar blir således mycket missvisande (Medrich m fl, 1982).

Utöver nämnda mätproblem innebär tittartid som ensamt TV-mått en stark begränsning av begreppet TV-tittande, som i själva verket är något mycket komplext. TV-tittandet inbegriper, utöver allehanda budskap genom mediet, även attityder och förhållningssätt till mediet. Att titta på TV har dessutom olika funktioner för olika människor.

I nästan samtliga studier rörande relationen mellan TV och skola utgör skolprestationen, som vanligen representeras av poäng i något test, den beroende variabeln.

Genom att enbart fokusera en viss färdighet - t ex läsförmåga i poäng - riskerar man att missa viktiga klargörande samband, t ex med attityden till läsning eller läsvanor. Även en utvidgning av måttet på skolprestationen hade således varit önskvärd. Bakom en rad av de bivariata nollsambanden mellan TV-konsumtion och skolresultat kan såväl positiva som negativa TV-effekter dölja sig, men eftersom TV enbart behandlas som ett tidsmått riskerar man att dessa effekter "tar ut varandra".

Hornik (1981) har två förklaringar till att så många tidigare studier redovisar nollsamband eller svaga negativa samband mellan TV-konsumtion och skolprestation. Den ena är att det inte förekommer några samband. Detta ställer sig Hornik dock tveksam till - inte minst med tanke på att TV upptar så stor del av barns tid. Hornik menar att det närmast vore otroligt om inte den massiva TV-påverkan, som framför allt amerikanska barn och ungdomar utsätts för redan från späda ålder, inte skulle ha någon som helst inverkan på deras kognitiva utveckling. Den andra förklaringen är att man inte har lyckats kartlägga sambandet fullständigt, bl a beroende på problemets karaktär och undersökningsstrategin.

Hornik presenterar samtidigt sex hypoteser rörande TV:s effekter på skolprestationerna. Hypoteserna ger en vision av relationens komplexitet och motverkande effekter. Få av hypoteserna har dock testats empiriskt. De får närmast betraktas som förslag till framtida forskningsuppgifter. Hornik utgår från att TV-tittandet kan ha en rad motverkande men även kompletterande effekter. Hypoteserna innebär att hög TV-konsumtion påverkar skolprestationerna genom att TV (1) tar tid i anspråk från andra aktiviteter, (2) skapar intolerans gentemot "skolaktiviteter", (3) stimulerar intresset för

vissa ämnesområden, (4) utgör komplement till skolundervisningen, (5) förmedlar nya kognitiva färdigheter som kan "konkurrera" med läsfärdigheten, t ex ökad bildförståelse, (6) förmedlar instrumentell färdighet, t ex om hur man betar sig i skolan.

För att testa Horniks hypoteser krävs ett utvidgat TV-mått, dvs ett mått som omfattar mer än tid. Det är t ex väsentligt att ta hänsyn till konsumtionen av olika programtyper, då man vill testa hypoteser om i vilken utsträckning TV kan ses som stimulans, förmedlare av "skolkunskaper" eller kanal för instrumentell information.

Det är viktigt att kartlägga motiven till att barn väljer att titta på TV, om man vill belysa den första, den s k displacementhypotesen, dvs att TV-tittande tar tid från andra aktiviteter, eller hypotesen att TV genererar intolerans mot skolan och dess undervisningssätt. Horniks hypoteser stärker överhuvud taget kritiken mot det enkla TV-måttet tid.

En rad senare empiriska studier har också visat att de enkla bivariata sambandsstudierna lämnar mycket övrigt att önska. Morgan (1982) och Morgan och Gross (1980) har genom att införa en rad kontrollvariabler visat på sambandens komplexitet. Det negativa samband man fann mellan TV-konsumtionen och olika färdigheter kvarstod, även då man kontrollerade inflytandet från variabler som kön, socialgrupp, ålder, läsintresse, föräldrarnas inställning till läsning samt den tid man ägnade läxläsning. Men då kontrollvariabeln intelligens infördes blev bilden mindre entydig. Det negativa sambandet mellan TV och skolfärdighet var starkast för de barn som uppvisade höga intelligenspoäng, medan sambandet var i det närmaste positivt för barn med låga intelligensvärden. Detta gällde främst för flickor.

Barnets ålder är en annan viktig faktor då man studerar relationen mellan TV och skola. De studier som redovisas i översikt 1 har framför allt intresserat sig för åldersgruppen 10-13 år. Drygt hälften av försökspersonerna finns i detta åldersintervall, som av tradition tillhör massmediaforskningens favoritgrupp. Detta beror kanske på att denna åldersgrupp i de flesta länder betecknas som TV:s verkliga storkonsument. Barn i åldern 6-9 och 14-17 år har däremot uppmärksamats mindre.

Åldersvariabeln är som nämnts viktig, eftersom den utgör ett grovt mått på barns mentala utveckling. Den har således betydelse för barns programförståelse, programpreferenser och liknande men också för vilka effekter TV kan ha på barnets kognitiva utveckling. TV-tittandets effekter på t ex läsförmåga är självfallet avhängiga av åldern.

Bachen (1982) och Roberts (1984) är några forskare som också framhållit vikten av att man tar hänsyn till att läsförmågan utvecklas. Kraven på läsning och tillfredsställelsen av att läsa varierar med hänsyn till var i den-

na utvecklingsprocess barn befinner sig. Bachen och Roberts har i sina studier av relationen mellan TV och läsfärdighet utgått från Challs läsutvecklingsteori (1967, 1983).

Nedan redovisas översikten över studier kring relationen mellan TV-användning och skolprestationer.

Översikt 1. Studier utförda under perioden 1951-1984 av barns TV-användning och skolprestationer

Författare och årtal	Alder	TV-mått	Kognitivt mått	Kontrollvariabel	Samband	Kommentarer
Clark, 1951	12-13 år	TV/ej TV	läsvanor		0	
Battin, 1952	12-14 år	TV/ej TV	läsvanor skolaktiv.		0	
Greenstein, 1954	11-12 år	TV/ej TV	skolprestationer		(+)	De som hade tillgång till TV i hemmet uppvisade bättre skolresultat än de som saknade TV.
Scott, 1956	10-12 år	TV-tid	skolprestationer		(-)	
Himmelweit m fl, 1958	10-14 år	TV-tid	läsförmåga läsvanor	intelligens	0/(-)	De som såg mycket på TV läste mindre. Inget samband mellan TV-konsumtion och läsförmåga.
Bailyn, 1959	10-12 år	TV-program TV-tid	intelligens	kön	(-)	TV-konsumtion och intelligens var negativt relaterade liksom intelligens och preferenser för fiktion och våldsprogram.
Schramm m fl, 1961	6-8 år	TV/ej TV	ordförråd	intelligens	(+)/(-)	Yngre barn med tillgång till TV uppvisade bättre ordförråd medan resultatet för de äldre var det omvända.
Ridder, 1963	13-15 år	TV-tid	intelligens skolprestationer		0	
Nelson, 1963	15-16 år	TV-tid	verbal förmåga		(-)	
Slater, 1963	9-10 år	TV-tid	intelligens skolprestationer		(-)	
Thompson, 1964	9-10 år	TV-tid	skolprestationer	intelligens	0	
LaBlonde, 1966	11-12 år	TV-program TV-tid	intelligens skolprestationer	kön	0/(-)	Negativa samband endast mellan intelligens och TV-tid. Sambandet var starkast för flickorna.
Humphrey, 1967	7 år	utbildningsprogram	läsförmåga		(+)	
Witty, 1967	10-13 år	TV-tid	intelligens skolprestationer		(-)	
Furu, 1971	7, 8 resp 14 år	TV-tid	skolprestationer	intelligens socioekonomisk status (SES)	0	Negativa samband mellan TV-konsumtion och skolkonsumtion med intelligens som kontrollvariabel. Men då även SES infördes som kontrollvariabel försvann sambandet.

Översikt 1. (Forts)

Författare och årtal	Ålder	TV-mått	Kognitivt mått	Kontrollvariabel	Samband	Kommentarer
McLeod m fl, 1972	13 resp 16 år	TV-tid TV-program	skolprestationer		(-)	
Robinson, 1972	14-15 år	TV-tid	intelligens		(-)	
Lyle & Hoffman, 1972	6, 12 resp 16 år	TV-tid	intelligens	ålder	0/(-)	Inget samband mellan TV-konsumtion och intelligens bland de yngre barnen. I tonårsgruppen var tendensen att de duktiga eleverna såg mindre på TV än de övriga.
Childer & Ross, 1973	10-11 år	TV-tid TV-program	skolprestationer	intelligens	(-)	
Starkey & Swinford, 1974	9-11 år	TV-tid TV-program	läsför-måga	intelligens kön	(-)	De duktiga eleverna var mer selektiva i sina programval.
Sproull, 1976	7-8 år	utbildnings-program	läsför-måga		(+)	
Gadberry, 1977	6-7 år 11-12 år	TV-tid	skolprestationer	ålder	(-)	Läsförmågan försämrades då TV-sändningar startade i en kanadensisk stad.
Hendry & Patrick, 1977	15 år	TV-tid	skolprestationer	kön	(-)	Negativa samband mellan TV-konsumtion och skolprestationer för båda könen.
Corteen, 1977	7-15 år	TV/ej TV	läsför-måga		(-)	
Harrison & Williams, 1977	7-15 år	TV/ej TV	muntlig framställning ordförråd		(-)/0	Sämlre muntlig framställningsförmåga som en effekt av TV. Däremot ingen skillnad vad beträffar ordförråd.
Busch, 1978	8-18 år	TV-tid	läsför-måga	ålder	(+)/(-)	Positivt samband mellan TV-konsumtion och läsförmåga bland de yngre barnen. Med ökad ålder blev sambandet negativt.
List, 1978	7-8 år	TV-tid	läsför-måga		(-)	
Harrison, 1978	10 resp 13 år	TV/ej TV	intelligens	ålder	0	
Pearny m fl, 1978	5-6 år	TV-program	skolprestationer	kön socioekonomisk status	(+)/(-)	Positivt samband mellan konsumtion av pedagogiska TV-program och skolprestationer framför allt bland pojkar. Sambandet var däremot negativt vad beträffar fiktion och underhållning.
Anderson & Maguire, 1978	9-12 år	TV-tid	intelligens	kön socioekonomisk status	0	
Gadberry, 1980	6-7 år	TV-tid	läsvanor	TV-miljö	(-)	Barn vars TV-tid begränsades läste mer än andra.
Moldenhauer & Miller, 1980	7-8 år 12-13 år	TV-tid	ordförråd läsför-måga	ålder	(+)/0	Positivt samband mellan TV-konsumtion och ordförråd för de yngre, däremot inget samband för läsförmågan.

Översikt 1. (Forts)

Författare och årtal	Ålder	TV-mått	Kognitivt mått	Kontrollvariabel	Samband	Kommentarer
Morgan & Gross, 1980	12-15 år	TV-tid	läsförmåga	kön intelligens socioekonomisk status	(-)	Sambandet mellan läsförmåga och TV var starkast i högintelligensgruppen och närmast negligerbart i motsvarande lågrupp.
Zuckerman m fl, 1980	9-12 år	TV-tid TV-program	intelligens läsförståelse	socioekonomisk status	0/(-)	Inget samband mellan TV-konsumtion och intelligens eller läsförmåga. Däremot fanns det ett negativt samband mellan läsvanor och konsumtion av fiktionsprogram.
Smyser, 1981	6-7 år	TV-program	läsförmåga	kön intelligens	(-)/0	Negativt samband mellan läsförmåga och konsumtion av fiktionsprogram för pojkar i urvalet. Inget samband vad beträffar informativa program.
Quisenberry & Klasek, 1981	10-12 år	TV-tid	intelligens		0	
Morgan, 1982	14-15 år	TV-tid	läsvanor	kön intelligens socioekonomisk status	(-)	Negativt samband mellan TV-konsumtion och antal lästa böcker.
Anderson, 1982	10-12 år	TV-tid	skolprestation		(-)	
Neuman & Prowda, 1982	10-14 resp 17 år	TV-tid	läsvanor läsförmåga	kön intelligens	(-)	Det negativa sambandet mellan TV-konsumtion och läsförmåga ökade med åldern och framkom först vid en mycket hög konsumtion.
Neuman, 1982	10-12 år	TV-tid	läsförmåga läskvalité	kön intelligens	(-)	De som såg mycket på TV och läste dåligt valde dessutom böcker av sämre kvalitet.
Brunell, 1982	9, 12 resp 15 år	TV-tid	läsförmåga	Ålder	0((-)	Negativt samband för de äldre mellan TV-konsumtion och läsförmåga.
Williams m fl, 1982	meta-analys över 23 studier kring relationen TV-konsumtion och skolprestationer				(-)	Övervägande negativa men svaga samband.
Bachen, 1982	7, 8 resp 12 år	TV-tid	läsvanor läsförmåga	socioekonomisk status läsmiljö TV-miljö m m Ålder	(-)	Negativt samband mellan TV-konsumtion och läsförmåga.
Hernandez-Ramos m fl, 1983	7, 8 resp 12 år	TV-tid	läsförmåga	Ålder	(-)	Negativt samband mellan TV-konsumtion och läsförmåga för samtliga åldersgrupper. Sambandens styrka ökade med åldern.
Pierce, 1983	11-15 år	TV-tid	skrivförmåga	föräldrabildn. läsvanor	(-)	Negativt samband mellan förmåga till fri skrivning och TV-konsumtion.
Ridley-Johnson m fl, 1983	11-14 år	TV-tid TV-program	läsförmåga		(-)	Negativt samband mellan å ena sidan läsförmåga och å andra TV-konsumtion och konsumtion av fiktionsprogram.

Översikt 1. (Forts)

Författare och årtal	Alder	TV-mått	Kognitivt mått	Kontrollvariabel	Samband	Kommentarer
Roe, 1983	12-15 år	TV-tid	skolprestationer	komplex av variabler	(-)	Negativt samband mellan TV-konsumtion och skolprestationer för framför allt de yngre.
Fetler, 1984	9 år	TV-tid	läsför-måga, attityder till läsning	socioekonomisk status	(+-)	Kurvlinjärt samband, lite TV positivt för läsförmågan men mycket TV negativt.
Telfer & Kahn, 1984	10 år	TV-tid	läsför-måga, läsvanor		(-)	De barn som ägnade TV mycket av sin fritid visade sämre läsför-måga och sämre läsvanor. Det förelåg dessutom ett positivt samband mellan läsvanor och läsförmåga.

Resultatbilden över de 49 studierna i översikt 1, som samtliga berör relationen mellan TV och kognitiva färdigheter i någon form, förefaller vid första anblicken mycket splittrad. Tar man hänsyn till ålder och typ av TV-mått blir bilden något mer entydig.

I åtta av studierna föreligger svaga men positiva samband. Gemensamt för dessa, med undantag för Greensteins studie från 1954, är att resultaten gäller yngre barn. I tre av fallen utgörs dessutom TV-måttet av utbildnings- eller klart uttalade pedagogiska program för barn. Det TV-mått som användes i Greensteins och Schramms undersökningar var om barnen hade tillgång till TV eller inte. 1954 var sannolikt detta i stor utsträckning ett socialt mått.

Merparten av studierna redovisar dock svaga negativa samband mellan TV-konsumtion och skolprestationer, vilket också framgår av tabell 1 nedan, där resultaten av undersökningarna i översikt 1 sammanfattas.

En kvalitativ bedömning av undersökningarna hade sannolikt gjort resultatbilden mer stringent. Olika mätmetoder och undersökningsgrupper främst med avseende på ålder bidrar till att försvåra en jämförelse mellan studierna.

Den komplexa och något motstridiga resultatbild som föreligger här har sin motsvarighet inom forskningen om TV-våld, där många tagit motsägelserna som en intäkt för att inte dra några praktiska slutsatser om effekterna. Eysenck och Nias (1978) framhåller däremot mycket bestämt att resultaten från forskningen inte är motsägelsefulla, om man tar hänsyn till de olika studiernas kvalitet. De väl genomförda, planerade och rätt analyserade studierna motsägs enligt författarna enbart av dåliga, illa genomförda och felaktigt analyserade studier. Men även om det föreligger långt mindre oenighet om TV-våldets effekter än vad debatten på främst 70-talet ger sken av, återkommer ofta frågan om bevisen är tillräckligt starka. Eysenck och Nias menar

att frågan ur vetenskaplig synvinkel är både besynnerlig och meningslös. Det finns ingen vetenskaplig teori som kan göra anspråk på att vara fullständigt sann, och även om en sådan teori fanns har vi inga möjligheter att bevisa detta.

Forskningen rörande TV:s effekter på det kognitiva området är till omfånget långt ifrån jämförbar med forskningen om TV-våld, men i övrigt föreligger många paralleller. Eysenck och Nias diskussion är således relevant även för detta forskningsområdet.

Tabell 1. Frekvensfördelning över huvudresultaten i de redovisade undersökningarna i översikt 1

Positiva samband (inkl pos/neg och pos/noll) Antal	Noll-samband (inkl noll/neg och noll/pos) Antal	Negativa samband (inkl noll/neg och pos/neg) Antal
8	15	37

6.2 Litteratur och tankar kring TV:s påverkan på den kognitiva utvecklingen

TV kommer i dag in i barnens liv långt innan de har börjat skolan och således långt innan de lärt sig läsa och skriva. I många fall nås barn av TV till och med innan de lärt sig tala. Förr - innan vi fick det TV och radio-utbud vi har i dag - kunde de flesta barn läsa innan de överhuvud taget fick kontakt med medierna. Då var således skolan en tidigare socialisationsagent än massmedierna. I dag är situationen omvänd. I USA har barn i genomsnitt före skolstarten sett på TV i 5000 timmar (Hatt, 1982).

Variationer i barns skolmognad har vid sidan om genetiska förklaringsgrunder till stor del ansetts bero på olika sociala uppväxtvillkor. I dag, då TV kommer tidigt in i barns liv, bör vi kanske mer än hittills även uppmärksamma dess roll i sammanhanget.

Det är i dag få som ifrågasätter att TV-tittandet har effekter. De empiriska beläggen för TV:s påverkan på vår livsföring, våra kunskaper och värderingar är omfattande och övertygande. Genom hela livet tar vi intryck och får nya erfarenheter av de människor och företeelser vi möter. Det är i det närmaste orimligt att vi inte skulle påverkas av TV och dess budskap och ibland även beklagligt. Frågan är således inte om barn påverkas av det de ser på TV-skärmen - den frågan anser jag besvarad - utan hur de påverkas och av vad.

För att kunskap skall förvärvas via TV-skärmen krävs ett visst mått av uppmärksamhet och koncentration men också förmåga att förstå och uppfatta budskapet samt förmåga att lagra det i minnet. I vilken utsträckning detta

sker beror på individrelaterade faktorer som mental mognad, kön och tidigare erfarenheter men också på miljörelaterade faktorer, t ex hur tittarsituationen ser ut.

Beroende på dessa faktorer kan sannolikt TV-tittandet ge mycket olika konsekvenser. Att växa upp i en miljö, där TV-tittandet är föremål för viss föräldrakontroll, eller i en miljö, där föräldrarna på olika sätt hjälper barnet att bearbeta sina TV-intryck, ger förmodligen helt andra konsekvenser än om denna s k TV-uppfostran uteblir eller kanske t o m har ersatts av förbehållslös tilltro till TV-mediet.

Vikten av att ha en vuxen person till hands när man ser på TV har bl a Singer och Singer (1976) påpekat. De fann att förskolebarn, som ser på TV tillsammans med en aktiv vuxen person, uppvisar bättre förmåga att använda sina lärdomar konstruktivt än de som ensamma tittar på TV. Även Walling (1976) har i en studie kring barns problemlösningsförmåga visat att föräldrarnas agerande i TV-situationer har betydelse. Walling fann att barn som under TV-tittandet interagerar med sina föräldrar uppvisar signifikant bättre förmåga att lösa problem än de barn vars föräldrar intar en passiv roll i TV-situationen.

Den amerikanska programserien "Sesame Street" var ett av de första medvetna försöken att via TV-mediet lära ut fakta och utveckla kognitiva färdigheter genom att öva olika begrepp, siffror, bokstäver osv. Målgruppen var främst de resurssvaga barnen med begränsad intellektuell stimulering i sin egen miljö. Svenska motsvarigheter till programserien är "Fem myror är fler än fyra elefanter" och "Svenska Sesam".

Man har i en rad undersökningar kunnat konstatera inlärningseffekter som en följd av såväl den svenska som amerikanska programversionen (Lesser, 1974; Richardt m fl, 1974; Sproull, 1976; Rydin, 1977; Gadberry, 1977). "Sesame Street"-programmen har även blivit föremål för kritiken att de inte gav de effekter man eftersträfvade, nämligen att kompensera de resurssvaga barnens understimulerande miljö. Det var framför allt de barn som från början var mest kunniga som lärde sig mest av programmen. Gapet mellan barn från olika miljöer vidgades i stället för minska. Detta innebar således att huvudmålet för programserien inte uppfylldes.

En förklaring till skillnaden var barnens olika tittarsituation. Ball och Bogatz (1970) fann i sin utvärdering av "Sesame Street"-programmen att de barn som hade lärt sig mest hade tittat på dem tillsammans med sina föräldrar. Föräldramedverkan hjälper barnen att uppmärksamma väsentligheter men också att förstå och minnas det de sett. Friedrich och Stein (1975) redovisade motsvarande resultat. Det är framför allt de barn som får möjlighet att diskutera programmen med föräldrar eller lärare som bäst tillgodogör sig

innehållet.

De vuxnas viktiga roll vid TV-tittandet har man senare försökt ta hänsyn till, bl a genom att visa "Sesame Street"-programmen i offentliga lokaler, där det har funnits vuxna som under och efter programmet har kunnat förklara och uppmuntra till samtal och diskussioner kring programmen (Hallquist, 1976). Avsikten med dessa visningar var bl a att få till stånd en programbearbetning och därmed också mer varaktiga inlärningseffekter hos de barn som saknar föräldrastimulans. Även av den utvärdering som följde på programmet "Electric Company", vars huvudsyfte var att befrämja lågstadiebarnens läsinlärning, framgår att den vuxne är betydelsefull för att effektiv inlärning skall komma till stånd via TV. Med hjälp av test jämfördes läsförmågan hos elever som hade fått lästräning genom TV, med elever som hade fått traditionell lästräning (Ball & Bogatz, 1973). Resultaten visade att de barn som regelbundet såg på TV-läsprogrammet i klassrummet med en lärare tillhands presterade - med undantag för de svagaste läsarna - bättre på lästestet än de som erbjöds traditionell lästräning. De som däremot såg läsprogrammet hemma och utan vuxenhjälp uppvisade inga förbättringar jämfört med de enbart traditionellt lästränade eleverna. Effekten av programmet var således avhängigt om en vuxen fanns tillhands och kunde stödja och förtydliga.

Greenberg m fl (1972) har dock funnit att familjeinteraktionen angående TV-budskapen vanligtvis är låg, även då man sitter tillsammans framför TV-skärmen.

Gadberry (1980) har studerat betydelsen av att föräldrar kontrollerar barnens TV-konsumtion. Han matchade 6-åringar med hänsyn till kön, poäng på intelligenstest, social bakgrund och TV-konsumtion i två grupper. Den ena gruppen blev under en 6 veckors period utsatt för en betydande TV-kontroll från föräldrarnas sida. Den andra gruppen blev däremot inte föremål för några restriktioner alls. Efter försöksperiodens slut jämfördes de två grupperna med avseende på kognitiv förmåga. Den grupp vars TV-tittande blev föremål för föräldrakontroll uppvisade bättre resultat på en rad färdighetsprov. De hade dessutom ägnat avsevärt mer tid åt att läsa under försöksperioden än jämförelsegruppen. Ridley-Johnson m fl (1983) har studerat barns skolprestationer med hänsyn till i vilken utsträckning föräldrarna begränsar barnens TV-tittande. Resultaten visar att de barn vars föräldrar hade vissa regler för TV-tittandet presterade bättre i skolan än de barn som saknade restriktioner.

Det finns således många belägg för att barns situation vid TV-tittandet har stor betydelse för programförståelsen, vilket också motiverar att jag har gett dessa s k TV-miljövariabler stort utrymme i föreliggande undersökning.

Många föräldrar är säkert ganska omedvetna om att barns förmåga att förstå motiv för olika handlingar, förmåga att identifiera sig med andra personer och bedöma trovärdigheten i det de ser på TV är begränsad. Många barn sitter sannolikt framför TV-apparaten utan att förstå vad som händer framför deras ögon. Genom att många program innehåller engelskt tal och barnen inte hinner eller kan läsa textremsan kan förståelsen vara begränsad. Kanske barnen saknar de erfarenheter och den begreppsbildning som krävs för att de skall kunna tillgodogöra sig innehållet.

Vad kan då detta resultera i? En risk är att barn lär sig acceptera att de inte förstår eller att de tolkar det de ser på sitt eget sätt, vilket kan få till följd en felaktig och snedvriden bild av världen och vuxenlivet. Andra kanske utvecklar ängslan och oro inför det de inte förstår. Men, resonerar kanske en del, sitter barnen kvar framför TV-apparaten så förmedlas väl trots allt något av värde. Skälet till att barn stannar kvar bottnar sannolikt lika ofta i behov av gemenskap och i behov av deltagande i familjesamvaron som i att ägna sig åt meningsfullt TV-tittande. Med det sistnämnda avses ett tittande som barn förstår och som i ett eller annat avseende är berikande. Barn lär sig också rätt snart att det som visas på skärmen är något av vikt, något man skall tycka om eftersom alla runt omkring gör det.

Den övervägande delen av den forskning som har bedrivits kring TV-förståelse, visar att yngre förskolebarn många gånger har svårt att uppfatta en stor del av TV-programmens budskap. Förståelsen hänger starkt samman med barnens mentala mognad och TV-miljö men också med programmens form och innehåll.

Noble (1975) menade att barn i 4-5-årsåldern tenderar att minnas enskilda episoder eller scener i ett program men att de dåligt kan redogöra för ett skeende i sin helhet. Detta beror på att barn i den åldern befinner sig på det preoperationella tänkandets stadium, vilket innebär att barnen lever i nuet och har svårt att knyta samman början, mitten och slutet på ett program.

Att rubriken "Barnprogram" inte medför att alla barn förstår programmet i fråga framgår bl a av Paulsson och Westrings rapport (1970), där man visar att barn i 5-6-årsåldern förstår relativt lite av de svenska barnprogrammen. Den genomsnittliga förståelsen låg på 30-40% av programbudskapet.

Även Leifer m fl (1971) redovisade resultat som tyder på att yngre barn många gånger har svårt att förstå budskapen även i s k barnprogram. Barnen kunde t ex inte efter att ha sett en barnfilm reproducera händelseförloppet i filmen. De hade svårt att förstå bakomliggande orsakssammanhang, svårt att sätta sig in i filmfigurernas känslor och motiv för sina handlingar. De saknade också i stor utsträckning förmåga att skilja mellan fantasi och

verklighet.

Programförståelse har i de redovisade studierna vanligtvis mätts med hjälp av bildmaterial som på olika sätt illustrerar det aktuella TV-programmet och som barnen får ordna i tidsföljd, orsaksföljd eller dylikt.

Att barn i skilda åldrar upplever berättelser olika har helt nyligen även redovisats i en svensk avhandling (Carlsson, 1984). I undersökningen jämfördes hur barn i olika åldrar upplevde teaterföreställningen "Rödluvan och vargen" i en lite annorlunda uppsättning. De yngre barnen, förskolebarnen, i undersökningen fastnade för detaljer och enskildheter i föreställningen. De visade oförmåga att klara ut mer komplicerade sammanhang som att uppfatta symboler, crazy-artade inslag och motstridiga budskap. Detta är, enligt författaren, ett uttryck för att barns tänkande i den åldern fortfarande är dominerat av den aktuella perceptionen. Förskolebarnen visade också osäkerhet vad beträffar relationerna mellan figurerna, och de hade dessutom svårt att uppfatta mer än en relation i taget. Däremot förstod mellanstadiebarnen det inre skeendet och sammanhanget i pjäsen. De kunde dessutom uppfatta inre och motstridande karaktärsdrag och budskap och den symbolik som förekom i såväl sceneri som rekvisita.

Också Noble (1975) och Zazzo och Zazzo (1951) vidimerade att barn i 7-årsåldern är intresserade endast av separata incidenter som visas på TV och förstår ganska lite av en berättelses helhet. Många förskollärare har genom lekarna erfarit att barn i förskoleåldern vanligtvis endast uppfattar fragment av ett flertal TV-program. Barn tar ofta upp gester och karaktäristiska beteenden, t ex från "Hulken". Man blåser upp sig och försöker skrämmas men har i övrigt ganska dålig uppfattning om programmets innehåll och mening.

Det finns dock mångårig forskning som visat att barn kan lära sig en hel del av TV. Åldersanpassade TV-program med pedagogiskt genomtänkt uppläggning har visat sig kunna ge positiva effekter på såväl intellektuella färdigheter som socialt beteende och inställning till minoritetsgrupper. De anpassade TV-programmen är i vissa avseenden även överlägsna andra medierformer. Ett exempel på detta visas i Rydins undersökning (1972a, 1972b), där hon lät en grupp förskolebarn i åldrarna 5 och 7 år lyssna till en faktaberättelse om hur ett frö gror, växer upp till en tall, fälls och blir en telefonstolpe, och en annan grupp se samma berättelse utformad som ett TV-program, där olika stillbilder fick illustrera berättelsen. Resultatet av jämförelsen visade att de barn som enbart fick lyssna på faktaberättelsen, kom ihåg mindre än de som fick se berättelsen i en TV-version.

Pezdek och Lehrer (1983) redovisade motsvarande resultat från en undersökning bland något äldre barn. Utöver att jämföra inlärningseffekter av att lyssna på radio och se på TV omfattade undersökningen även en jämförelse

med egen läsning. Resultatet visade att informationen förmedlas ungefär lika bra om man ser på TV som om man själv läser. Däremot gav informationen förmedlad via radio, dvs genom att lyssna, klart sämre inlärningsresultat. Att egen läsning är överlägsen avlyssning beror enligt Pezdek och Lehrer på att läsning förutsätter mer koncentration och ansträngning för att uppnå förståelse. Läsning är dessutom självreglerande och ger i motsats till radio-lyssnande mindre möjlighet till passivitet.

I en översikt av Browne-Graves (1982) över studier kring TV:s pedagogiska effekter konstaterades att den har fördelar framför andra media då det gäller inläring av ett bestämt stoff. Dess förmåga att stimulera till kreativitet och mer komplexa tanke- och perceptionsprocesser är däremot begränsad.

En illustration till ovanstående utgör Melines studie från 1976. I undersökningen fick en grupp barn se videoband som aktualiserade olika samhällsproblem, medan två andra grupper fick lyssna på band eller själva läsa om motsvarande samhällsproblem. Barnen som var mellan 9-12 år gamla ombads därefter ge förslag till lösningar på de aktuella problemen. De barn som hade fått problemen förmedlade via videofilmen gav färre kreativa och konstruktiva lösningar och var mer styrda av framställningen än vad de övriga grupperna var.

Meringoff (1980) visade också att inläring via TV och inläring via annat medium har effekter på olika områden. Meringoff jämförde två grupper i åldersintervallet 8-10 år. Den ena fick se ett TV-program uppbyggt kring en gammal folksaga, medan den andra gruppen fick höra sagan berättas. De barn som hade sett TV-versionen kom bättre ihåg handlingen och sagogestaltarnas agerande, medan lyssnargruppen bättre kunde återge sagans figurativa språk och även referera mer av dialogen mellan sagofigurerna. Lyssnargruppen utgick dessutom mer från egna erfarenheter då den försökte uttolka vad som hände i sagan, medan TV-gruppen var mer låst till den givna situationen. TV-gruppen var således mer bildorienterad, medan lyssnargruppen var mer språkligt inriktad.

De redovisade studierna visar att TV - om den används rätt och är anpassad till barnets mentala nivå - kan ge såväl stimulans som kunskap. Enligt Rydin (1983) kan TV-mediet vara en tillgång, då man vill nå och stimulera resurssvaga barn och barn med sen språkutveckling och ringa ordförråd. Med bildens hjälp kan man förtydliga och konkretisera begrepp och sammanhang som dessa barn annars skulle ha svårt att förstå. När det gäller barn från mer gynnsamma uppväxtförhållanden förefaller bilden enligt Rydin inte ha lika stor betydelse. Browne-Graves (1982) analyserade de pedagogiska programsatsningarnas betydelse för amerikanska minoritetsbarn och fann att de

barn som följde programmen inhämtade viktiga kunskaper och dessutom utvecklade kognitiva färdigheter. Ju längre tid man hade följt programmen, desto fler och bättre kunskaper hade man fått. Skräddarsydda program för speciella målgrupper kan således vara effektiva. Rohwer och Harris (1975) redovisade också resultat som tyder på att olika media har olika effekt med hänsyn till sociala bakgrundsfaktorer. Författarna lät 10-åringar ur olika sociala grupper få ta del av ett prosastycke i form av tryckt text, uppläsning eller bild samt olika kombinationer av dessa tre mediaformer. För samtliga grupper var kombinationen att lyssna till bild, dvs den mediaform som ligger närmast TV, mest effektiv för att åstadkomma inläring. Kombinationens överlägsenhet var framför allt märkbar för de färgade barnen från arbetarhem. För de vita medelklassbarnen var skillnaderna i inläring med hänsyn till mediaform inte lika påtagliga.

TV:s betydelse för barns kognitiva utveckling är alltså i stor utsträckning beroende av hur programinnehållet bearbetas och naturligtvis också av programinnehållet och den tid TV-tittandet tar i anspråk.

En annan aspekt man bör ta hänsyn till, då man studerar TV:s effekter på barns läsförmåga, är var i läsutvecklingen barnen befinner sig. Jean Chall, amerikansk läsforskare, har utvecklat en teori kring barns läsutveckling (Chall, 1983).

Chall har influerats av Piagets kognitiva utvecklingsteori och av hans stadiindelning. Liksom Piagets kognitiva utvecklingssteg har, menar Chall, lässtegen en bestämd struktur. Stegen skiljer sig från varandra med hänsyn till kvalitet och går från en enklare till en mer avancerad form. Barn genomgår läsutvecklingsstegen olika med hänsyn till samspelet mellan individuella faktorer och miljön: hemmet, skolan, samhället och kulturella omgivningen. Läsningen har enligt Chall även affektiva aspekter och påverkas av läsarens egna och omgivningens attityder till den. Eftersom i min undersökning läsningen framträder som central bland de kognitiva färdigheterna, har jag valt att relativt utförligt presentera Challs noga strukturerade totalbild av läsutvecklingen. Teorin lär oss också att den läsfärdighet som studeras vid en viss ålder inte är exakt densamma som den som undersöks vid en annan tidpunkt.

Enligt Chall genomgår barn sex utvecklingssteg då de lär sig läsa. Det första steget kallar hon "pre-reading", som vanligtvis sträcker sig fram till 6-7-årsåldern. Men även om barnen då inte kan läsa, så lever de i en litterat kultur och ackumulerar en mängd kunskaper om bokstäver, ord och böcker. Många förskolebarn känner också till de flesta bokstäver, kan skriva sina namn, läsa enstaka ord och liknande. I en rad tidigare studier (Chall, 1967; de Hirsch m fl, 1966; Jansky & de Hirsch, 1972) har man funnit att

färdigheter av detta slag som förvärvas under "prereading"-fasen är relaterade till hur den tidiga läsinlärnningen på lågstadiet kommer att utvecklas.

Det råder dock oenighet om i vilken utsträckning "prereading"-färdigheter är ett resultat av individuella faktorer eller miljöfaktorer. Förmodligen handlar det om ett komplext samspel mellan faktorerna. Enligt Chall har i USA på senare tid intresset att tidigt predicera vilka barn som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter ökat. Chall ger också exempel på TV-program för förskolebarn med syfte att stimulera främst de resurssvaga barnens läsintresse. De mer kända är "Sesame Street" och "The Electric Company".

Många föräldrar till förskolebarn får råd om att läsa för barnen och på olika sätt stimulera läsintresset, men möjligheterna att följa rådet är högst olika.

Det andra - och egentligen det första riktiga - lässteget kallar Chall "Initial Reading" eller "Decoding". Under detta stadium, som inträffar under det första läsåret i skolan, gäller det framför allt att både visuellt bli bekant med bokstäverna, associera dem med ljud och binda ihop dem till ord.

Det tredje steget i läsutvecklingen innebär, att det som har lärts under steg 2 befästes, och att man försöker skapa mer flyt i läsningen, bl a genom att läsa välkända texter. På denna nivå används sällan läsningen till att skaffa ny information. Den fungerar ännu inte som ett instrument utan är ett mål i sig. Utvecklingen stimuleras här, enligt Chall, av att barnet ges möjlighet att läsa välkända alster. Ett bekant språkbruk och tillfälle att öva läsning är av stor betydelse för ett gott resultat. Barn som växer upp i mer eller mindre boklösa familjer har sämre utgångsläge än de barn som är omgivna av böcker och på olika sätt stimuleras till att läsa.

Det fjärde lässteget innebär att barn läser för att skaffa ny information. Tidigare har barnen uteslutande fått information genom att se och lyssna. Genom läsutvecklingen har ytterligare en kanal öppnats. Läsningen har nu blivit ett redskap, ett instrument och inte som tidigare ett självändamål.

Det femte lässteget uppnås vanligtvis inte förrän i tonåren och innebär att barnen har uppnått en läsutveckling som medför att de samtidigt kan ta hänsyn till flera olika synpunkter.

Det sista och sjätte steget innebär ett selektivt läsande med hög abstraktionsnivå. Detta steg uppnås vanligtvis inte förrän på högskolenivån.

Eftersom de olika läsutvecklingsstegen med undantag av det första bygger på varandra är det av vikt att varje steg genomgås. "Prereading"-fasen har visserligen visat sig vara en god prediktor vad beträffar läsutvecklingen på nästa stadium. Den är dock ingen förutsättning för fortsatt läsutveckling. Att däremot genomgå det andra steget är en förutsättning för att nästa

och de påföljande lässtegen skall uppnås. Enligt Chall förekommer både i skolan och hemmen en rad miljöfaktorer som kan tänkas stimulera läsutvecklingen. Tillgång till böcker är en sådan viktig faktor, som därtill är av speciellt stor vikt då barnen har uppnått det tredje steget, dvs kan läsa. Attityden till och intresset för läsning och böcker grundläggs dock långt tidigare. En fråga som belyses i föreliggande studie är i vilken utsträckning TV inverkar på detta intresse.

7. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

7.1 Trender inom massmediaforskningen - en historisk återblick

Inom massmediaforskningen kan man urskilja två dominerande forskningstraditioner, nämligen effektforskningen och användningsforskningen.

I början av 1930-talet kom den empiriska forskningen kring massmedierna igång på allvar. Intresset var till en början främst inriktat på s k publikforskning, som till stor del gick ut på att kartlägga olika gruppers massmediaanvändning. Så småningom började man även intressera sig för vilka effekter massmedierna hade på sin publik. De tidigaste forskarna var inspirerade av behaviorismen och dess teorier om inlärning. Effektmmodellerna grundar sig också på behaviorismens enkla stimulus-responsmodeller. Man utgick från att individen var passiv och att stimulus, dvs mediet ensamt, åstadkom effekter. De individuella variationerna ansågs ha jämförelsevis ringa betydelse för effekten. Denna enkla modell var den dominerande inom massmediaforskningen under 1940-talet. De studier som genomfördes under denna period var som regel kommersiellt motiverade. Man var framför allt intresserad av i vilken utsträckning olika typer av annonser, politiska kampanjer och radiomeddelanden påverkade mottagarna. Den allmänna uppfattningen var att medierna hade ett stort inflytande på allmänheten. Den forskning som bedrevs under denna tid kunde dock inte belägga denna allmänna uppfattning. Resultaten var ofta motstridiga, bl a beroende på vilken grupp som studerades. Detta ledde i sin tur till en gradvis modifikation av effektmmodellen. Den modifierade modellen bygger på tankar från den s k S-O-R-teorin, där S står för stimulus, O för objektet och R för responsen eller reaktionen. Denna modell innebar att man tog allt mer hänsyn till mottagarens olika sociala och psykologiska förutsättningar när man studerade massmediernas effekter. Man uppfattade inte längre budskapet i sig som den enda orsaken till en viss effekt utan betonade alltmer samspelet mellan budskapet och mottagaren. Samtidigt utvecklades även en annan massmediamodell, nämligen den s k tvåstegshypotesen, som utgick från att massmediernas påverkan framför allt sker genom s k

opinionsledare (Katz & Lazarsfeld, 1955).

Insikten om att människor kan ha vitt skilda förhållningssätt till ett och samma mediabudskap gav näring åt utvecklandet av den s k användningsmodellen under 1950-talet. Tanken bakom denna modell är att människan har en relativt fristående ställning till massmedierna. Människan ses som en aktiv användare av mediainnehållet med hänsyn till sina egna förväntningar, intressen och behov. Människor ansågs själv bestämma, om de ville låta sig påverkas eller ej. Detta synsätt fann bl a stöd i forskningen om selektiv perception. Frågan om hur medierna påverkar publiken - ofta formulerad som "vad gör medierna med människorna?" - är inte relevant inom användningsforskningen, där motsvarande fråga formuleras i orden "vad gör människorna med medierna?".

Den kritik som riktats mot den senare modellen har främst gällt dess starkt individualistiska synsätt. Man har, menar kritikerna, alltför mycket bortsett från att såväl medierna som användarna fungerar i ett socialt sammanhang. Som en konsekvens av kritiken har modellen modifierats och betydelsen av den sociala situationen mer betonats.

Forskningsprogrammet Mediapanel är sannolikt det bästa exemplet på forskning som utgått från ett användningsperspektiv för att studera långsiktiga effekter av massmediaanvändning. Inom Mediapanel har hänsyn tagits till såväl de individuella som de sociala aspekterna. De tidigare strikta gränserna mellan användnings- och effektforskningen har på senare tid alltmer suddats ut.

Det specifika för användningstraditionen var att den mer än effekttraditionen poängterade mottagarens roll i kommunikationsprocessen. I dag finns det även inom effektforskningen en markant förskjutning från att enbart inrikta sig på budskapet till ett ökat intresse för mottagaren och den situation som denne befinner sig i. Effektforskningen är således intresserad av att studera hur och när men också för vem som effekter uppstår alternativt inte uppstår. Denna intresseförskjutning har även lett till en något annorlunda forskningsinriktning. Tidigare var man inom effektforskningen främst inriktad på att belysa direkta, kortsiktiga och vanligtvis avsiktliga effekter från sändarens sida. I dag är forskningsambitionen att studera mer långsiktiga, subtila och indirekta effekter av mediaanvändningen.

Rosengren m fl (1983) gör en teoretisk distinktion mellan två olika typer av massmediaanvändning och effekter, nämligen det kausala respektive det finalistiska. Det förstnämnda synsättet utgår från ett deterministiskt inspirerat perspektiv, vilket bygger på en filosofisk uppfattning om att allt som sker är orsakat av något. Effektforskningen representerar till stor del detta synsätt. Det finalistiska angreppssättet utgår från ett volunta-

ristiskt perspektiv, som bygger på en uppfattning om att människors motiv och målsträvanden bestämmer såväl den enskildes som grupper och samhällens utveckling och handlingar. En representant för detta synsätt utgör användningsforskningen. Den centrala frågan är, om massmediaanvändningen "orsakar" vissa beteenden och attityder, eller om det förhåller sig så att det är attityder och beteenden som ligger bakom ett visst massmediabruk.

7.2 Den teoretiska utgångspunkten i föreliggande studie

Den forskning som har bedrivits kring relationen mellan TV och skola har nästan uteslutande utgått från effektforskningsperspektivet. TV-konsumtionen, vanligtvis enbart mätt i tid, har utgjort den oberoende variabeln och skolresultat den beroende. I den mån hänsyn tagits till individuella förutsättningar har dessa utgjorts av ålder, kön, resultat på begåvnings-test eller socialgruppstillhörighet. Studierna utgör med några få undantag (Bachen, 1982), enbart tvärsnittsstudier, där man granskat kortsiktiga effekter.

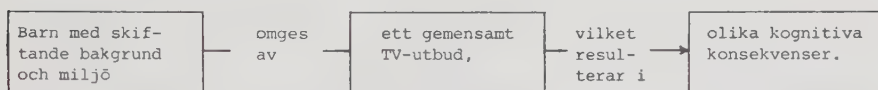
Coleman (1961) var en av de första som angrep problemet TV och skolframgång ur ett användningsperspektiv. Han utgick från att det var skolerfarenheterna som styrde mediaanvändningen. Negativa samband mellan konsumtion av massmedia och skolprestationer tolkade Coleman som att de ungdomar, som inte uppnår goda resultat och belöning i skolan, vänder sig till massmedierna. Roe (1983) utgår från samma perspektiv och redovisar resultat som tyder på att det är skolerfarenheterna som i stor utsträckning styr ungdomarnas mediaval och då framför allt deras musiksmak. De ungdomar som inte klarade av skolans krav valde i större utsträckning än andra den socialt icke-accepterade punkrocken som sin favoritmusik, medan ungdomar med en positivare skolerfarenhet föredrog klassisk musik och pop.

Genom att utnyttja olika delar av mitt material har jag möjlighet att belysa relationen TV-skola ur såväl ett effektorienterat som ett användningsorienterat perspektiv.

Min teoretiska utgångspunkt var inledningsvis huvudsakligen effektorienterad. Jag var således främst intresserad av att belysa vilket prediktionsvärde TV har för barns skolframgångar i olika åldrar. Under arbetets gång presenterades forskningsresultat som antydde att kausaliteten var den omvända (Sonesson, 1982; Roe, 1983). Resultaten inspirerade mig till att även testa mina data ur ett mer användningsorienterat perspektiv. De slutliga analyserna visar att båda perspektiven är meningsfulla då vi studerar relationen mellan TV och skola, eftersom det föreligger cirkeleffekter.

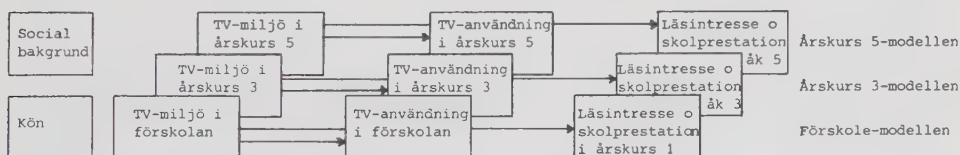
7.2.1 En teoretisk modell ur ett effektorienterat perspektiv

Utmärkande för den effektinspirerade modell som jag valt att här utgå från är följande: TV-utbudet ingår som en del av barnens omgivande verklighet och utgör samtidigt en potentiell källa till olika slag av erfarenheter. Vad denna erfarenhet resulterar i beror till stor del på barnens olika förutsättningar med hänsyn till bakgrund och miljö. De erfarenheter eller effekter som TV kan ge upphov till är självfallet av högst varierande art. I föreliggande studie har jag valt att studera dess effekter på det kognitiva området, definierade som resultat på skolmognadsprov, läs- och skrivprov samt betyg.



Figur 2. En effektorienterad teoretisk modell

Den tillämpning av den teoretiska modellen som illustreras i figur 3 nedan utgår från att en rad faktorer som ålder, social bakgrund, kön, föräldrarnas förhållningssätt till TV samt barnens TV-användning påverkar barnens skolprestationer.



Figur 3. Relationen mellan TV och skola - en tillämpad modell

Huvudfrågan kan sammanfattas med orden: "Vilken roll spelar TV-miljön och TV-användningen för barns skolprestationer och skolanpassning?"

Den kausala ordningen i modellen kan självfallet diskuteras. För att visa att variabel x orsakar variabel y krävs enligt bl a Werdelin (1982) tidsföljd, dvs x ligger före y tidsmässigt, samt dessutom samvariation mellan x och y. Det krävs också att man så långt möjligt kan utesluta andra orsaksfaktorer, vilket är svårt inte minst då det rör sig om komplexa mänskliga beteenden.

Min utgångspunkt är att moderns utbildningsnivå och yrkesstatus påverkar hennes förhållningssätt till TV och inte tvärtom, vilket vore helt ologiskt. Mödrar med hög utbildning och yrkesstatus förväntas således inta en mer kritisk hållning till TV, utöva mer TV-kontroll, dvs styra och begränsa barnens TV-användning, samt i större utsträckning föra en dialog med sina barn om TV-programmen. Mödrarnas förhållningssätt till TV antas i sin

tur påverka såväl barnens TV-användning som deras skolprestationer och skol-
anpassning. Den tillämpade modell som redovisas i figur 3 illustrerar detta
synsätt. Denna modell behandlas i bearbetningen och resultatredovisningen
som tre delmodeller. Den första benämnd förskolemodellen sträcker sig över
ett och ett halvt år, dvs uppgifterna om TV-miljö och TV-användning är in-
samlade då barnen gick i förskolan medan uppgifterna om skolresultaten är
från årskurs 1. I de övriga två, årskurs 3-modellen och årskurs 5-modellen,
är alla data insamlade under ett och samma år.

Modellen i figur 3 bygger på ett utvidgat TV-begrepp, som utöver det
gångse TV-konsumtionsmättet i tid även omfattar data om vad barnen ser på
TV och vilket förhållningssätt föräldrarna intar till barnens TV-tittande.

Skälen till att välja denna kausala ordning, dvs se skolprestation som
kriteriet och TV-variablerna som prediktorer, är flera.

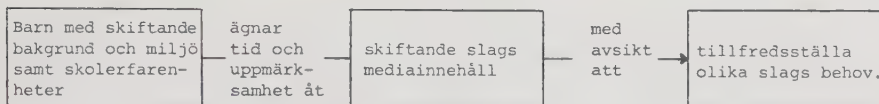
För det första är det inte möjligt att använda det finalistiska angrepps-
sättet i förskolemodellen, eftersom skolerfarenheter rent tidsmässigt kom-
mer efter TV-erfarenheterna. Den kausala ordningen i förskolemodellen är så-
ledes utom diskussion. I årskurs 3- och 5-modellen kan däremot den kausala
ordningen diskuteras. Valet av kausal ordning har här framför allt styrts
av kravet på jämförbarhet med förskolemodellen och tidigare forskning kring
relationen mellan TV och skolresultat. Ett annat väsentligt skäl för val av
angreppssätt var mitt personliga intresse av att belysa om och i vilka sam-
manhang TV kan ses som en resurs respektive antiresurs för barns kognitiva
utveckling. Min ambition är att resultaten skall kunna utmynna i praktiskt
handlande i form av bl a konkreta råd och anvisningar om hur man kan utnytt-
ja och förhålla sig till TV för att så långt möjligt förhindra dess even-
tuella negativa effekter och stimulera dess eventuella positiva.

Ett annat argument för den kausala ordning som redovisas i figur 3 är,
som jag ser det, logiken. TV-miljön, definierad som föräldrarnas inställ-
ning till och handlingsberedskap inför barns TV-tittande, bör rimligtvis
ligga före skolprestationerna i årskurs 3 och 5, eftersom det är föga tro-
ligt att den inställning som föräldrarna har till TV-mediet i årskurs 3 el-
ler årskurs 5 skulle påverkas av barnens skolerfarenheter. Däremot kan man
mycket väl tänka sig att barnens skolerfarenheter påverkar deras TV-använd-
ning, vilket bl a Coleman gett uttryck för i sin status-frustrationsteori
och Roe utvecklar i sin avhandling.

Den teoretiska modellen i figur 3 har testats med hjälp av Partial Least
Squares-tekniken (PLS) som beskrivs närmare i avsnitt 8.7. De empiriska
resultaten redovisas under rubriken "Relationen mellan TV och skola ur ett
effektorienterat perspektiv".

7.2.2 En teoretisk modell ur ett användningsorienterat perspektiv

Utmärkande för denna modell, som bara indirekt handlar om effekter, är att den mer poängterar individen än budskapet. Utgångspunkten är att individer med skiftande psykologiska och socialt bestämda behov ägnar tid och uppmärksamhet åt vissa slags mediainnehåll med syfte att tillfredsställa behoven. Mediaanvändningen antas i sin tur gradvis forma användarens handlande och tänkande.

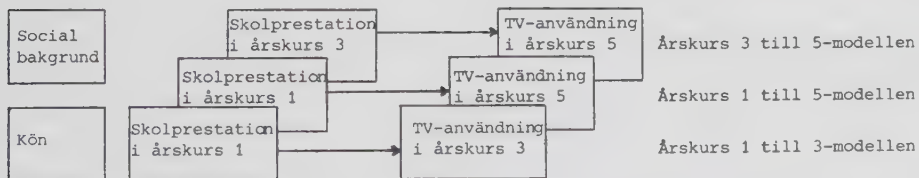


Figur 4. En användningsorienterad teoretisk modell

Tanken bakom den användningsinspirerade modellen har hämtats från Roes studie och utgår från att de barn som inte uppnår behovstillfredsställelse i skolan vänder sig till ett mindre accepterat mediabruk. Roe fann ju att de ungdomar som inte klarade av skolans krav i större utsträckning än andra valde den mindre socialt accepterade punkrocken som favoritmusik.

För barn i de åldrar som min undersökningsgrupp omfattar är ännu inte musiken ett alternativ till TV. En parallell till musikvalet skulle kunna utgöras av t ex programsmak. Motsvarigheten bland de yngre barnen är på den mindre accepterade sidan hög TV-konsumtion, mycket slentriantittande och hög konsumtion av "barnförbudna" fiktionsprogram. Motpolen utgörs av låg TV-konsumtion, mycket s k kunskaptittande och hög konsumtion av faktaprogram.

Den tillämpade modellen, presenterad i figur 5, testas med PLS-tekniken, och de empiriska resultaten redovisas i det andra resultatavsnittet med rubriken "Relationen mellan skola och TV ur ett användningsorienterat perspektiv". Modellen har använts i tre longitudinella delmodeller.



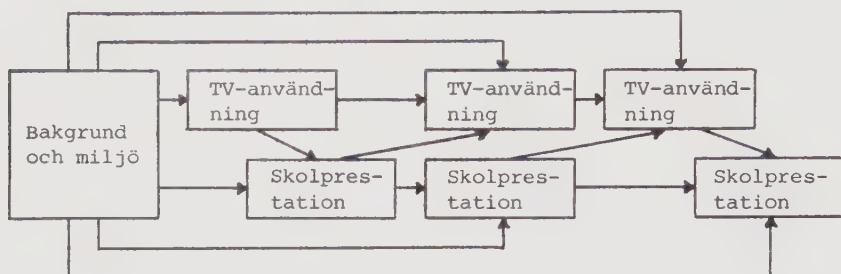
Figur 5. Relationen mellan skola och TV - en tillämpad modell

7.2.3 En teoretisk modell över växelverkan

Genom att utnyttja materialet i en enda longitudinell modell har vi möjlighet att följa relationen mellan TV och skola från förskolan till årskurs 6 och bl a belysa vilken inverkan

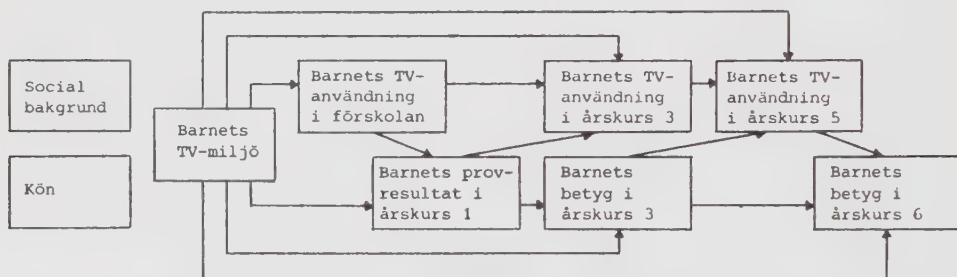
- (1) föräldrarnas förhållningssätt till TV under barnens förskoletid har på barnens senare TV-användning och skolresultat
- (2) barnens tidigare TV-användning har på senare TV-användning och skolresultat
- (3) barnens tidigare skolerfarenheter har på deras senare TV-användning och skolerfarenheter.

Den teoretiska utgångspunkten är här att det föreligger en växelverkan mellan social miljö, TV-miljö, TV-användning och skolerfarenheter, vilket illustreras i figur 6.



Figur 6. En teoretisk modell över växelverkan

Den tillämpade modellen i figur 7 testas med hjälp av PLS-tekniken, och de empiriska resultaten redovisas i det sista resultatavsnittet under rubriken "Relationen mellan TV och skola i växelverkan".



Figur 7. Relationen mellan TV och skola i växelverkan - en tillämpad modell

8. METOD

8.1 Urvalsgrupp

Urvalsgruppen omfattar barn födda 1969 och bosatta i Malmö kommun. I den ursprungliga gruppen ingick totalt 303 slumpmässigt utvalda Malmöbarn, som vid urvalstillfället 1975 gick i förskolan. Urvalet togs fram ur socialförvaltningens register över kommunens barn i förskoleåldern.

Då antalet barn som vistades på daghem var betydligt lägre än antalet barn i deltidsförskolan blev urvalssannolikheten fördubblad för daghemsbarnen. Vid den statistiska bearbetningen av materialet korrigerades detta förfaringssätt med hjälp av viktning av den andra gruppen. Urvalsförfarandet innebär att resultaten kan generaliseras till alla förskolebarn i Malmö som vistades på kommunens förskolor, vilka enligt uppgifter från socialförvaltningen utgjorde 98% av populationen 6-åringar i Malmö år 1975.

253 av de utvalda barnen kom att ingå i Mediapanelen s k förskolepanel. Denna grupp liksom bortfallsgruppen finns mer utförligt beskriven av Sonesson (1979). I tabell 2 ges en översikt över antalet barn som ingår i förskolepanelen vid de tre insamlingstillfällena.

Tabell 2. Förskolepanelen

Antal barn vid resp datainsamlingstillfälle	Tillfrågade Antal	Svarat Antal	Ej svarat Antal	Flyttat Antal
Förskolan (ht 1975)	303	253	50	-
Årskurs 3 (vt 1979)	253	211	7	35
Årskurs 5 (ht 1981)	211	194	4	13

I samband med den första datainsamlingen hösten 1975 avstod 50 barn från att delta i undersökningen. Drygt tre respektive sex år senare hade undersökningsgruppen decimerats ytterligare, främst på grund av att ett antal familjer hade flyttat från Malmö kommun och således inte längre tillhörde gruppen. Bortfallet definierat som vägrare eller i enstaka fall ofullständiga data var vid det andra och tredje insamlingstillfället lågt, sammanlagt 11.

8.2 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen omfattar totalt 194 barn, vilket utgör 77% av förskolepanelen. För att ingå i gruppen krävdes deltagande vid samtliga tre insamlingstillfällen samt fullständiga data på skolvariablerna. I tabell 3 finns en beskrivning av undersökningsgruppen.

Tabell 3. Undersökningsgruppen

Bakgrundsvariabler		Antal	%
Kön:	Pojkar	90	46
	Flickor	104	54
Socialgrupp:			
modern (N=194)	Socialgrupp 1	6	3
	Socialgrupp 2A	28	14
	Socialgrupp 2B	68	35
	Socialgrupp 3	92	47
fadern (N=164)	Socialgrupp 1	12	7
	Socialgrupp 2A	32	20
	Socialgrupp 2B	35	21
	Socialgrupp 3	85	52
Utbildning:			
modern (N=193)	Folkskola	67	69
	Grund- eller realskola	74	38
	Folkhög-, fack- eller gymnasieskola	44	23
	Universitet eller högskola	19	10
fadern (N=164)	Folkskola	67	41
	Grund- eller realskola	44	27
	Folkhög-, fack- eller gymnasieskola	32	19
	Universitet eller högskola	21	13

8.3 Bortfall

I förskolepanelen fanns sammanlagt 48 barn som flyttade från kommunen under undersökningsperioden 1975-81 och således inte tillhör populationen. Den verkliga bortfallsgruppen enligt definitionen av populationen är sammanlagt 11 barn - 4 barn med ofullständiga skoldata samt 7 barn som av olika skäl inte har deltagit vid samtliga tre datainsamlingar.

8.4 Jämförelse mellan undersökningsgrupp och bortfall

Bortfallsgruppen som inkluderar såväl utflyttade barn som verkligt bortfall omfattar 59 barn. I tabell 4 redovisas undersöknings- och bortfallsgruppen med avseende på bakgrundsdata kön, socialgruppstillhörighet och föräldrarnas utbildning. För tre föräldrapar i bortfallsgruppen saknas uppgift om socialgruppstillhörighet och för 18 uppgift om utbildning.

Med hjälp av χ^2 -analyser kan vi konstatera att det inte föreligger några signifikanta skillnader mellan undersökningsgruppen och bortfallsgruppen vad beträffar könsfördelning, socialgruppstillhörighet och utbildningsnivå. Det föreligger inte heller några signifikanta skillnader vad beträffar de olika gruppernas TV-konsumtion då barnen gick i förskolan ($m_u=20,93$ och $m_b=20,33$, $F=0,19$, $p=0,67$). Andelen "en-förälder"-familjer var också densamma i de båda grupperna.

Tabell 4. Jämförelse mellan undersökningsgrupp och bortfallsgrupp

Bakgrundsvariabler		Undersök- ningsgrupp %	Bortfalls- grupp %	χ^2	p
Kön:	Pojkar	46	51	0,20	0,652
	Flickor	54	49		
Socialgrupp:	modern	Socialgrupp 1	3	4,43	0,109
		Socialgrupp 2A	14		
		Socialgrupp 2B	35		
		Socialgrupp 3	47		
	fadern	Socialgrupp 1	7		
		Socialgrupp 2A	20		
		Socialgrupp 2B	21		
		Socialgrupp 3	52		
Utbildning:	modern	Folk-, grund- eller realskola	67	1,23	0,746
		Folkhög-, fack eller gymnasieskola	23		
		Universitet eller högskola	10		
	fadern	Folk-, grund- eller realskola	68		
		Folkhög-, fack- eller gymnasieskola	19		
		Universitet eller högskola	13		

8.5 Föräldragrupp

Vid första datainsamlingstillfället blev barnens mödrar intervjuade om sin inställning till TV och sina egna TV-vanor och -preferenser samt om barnets TV-vanor och -preferenser. Vid de två följande tillfällena användes postenkäter vilka ställdes till barnens föräldrar. I 92% av fallen besvarades enkäterna av modern som således får anses representera föräldrarna i denna undersökning. I tabell 5 redovisas antalet föräldrar, som alltså framför allt utgörs av mödrar, som har deltagit vid de tre tillfällena.

Tabell 5. Föräldragruppen

Antalet föräldrar vid resp datainsamlingstillfälle	Tillfrågade Antal	Svarat Antal	Ej svarat Antal	Flyttat Antal
Förskolan (ht 1975)	303	253	50	-
Årskurs 3 (vt 1979)	253	193	25	35
Årskurs 5 (ht 1981)	193	172	8	13

Bortfallet i föräldragruppen är något större än i barngruppen. Bakgrundsdata som föräldrarnas yrke har, i de fall bortfall förekommit på denna variabel, kompletterats med hjälp av uppgifter från lokala skattemyndigheten.

8.6 Datainsamling

Vid det första datainsamlingstillfället 1975 genomfördes individintervjuer med de utvalda barnens mödrar och även med barnen själva.

När barnen gick i årskurs 3 blev de och deras föräldrar åter tillfrågade om sina TV-vanor. Vid detta andra insamlingstillfälle ombads föräldrarna besvara en postenkät medan barnen - efter medgivande från föräldrarna och respektive skolrektor - delgavs en enkät i skolan. De aktuella barnen samlades i grupper om 2-5 i en av skolan anvisad lokal. Projektpersonal deltog vid samtliga enkättillfällen och kunde således övervaka datainsamlingen och samtidigt besvara frågor och förklara oklarheter.

Den tredje datainsamlingen i årskurs 5 genomfördes på motsvarande sätt men med vissa kompletteringar. Barnen ombads vid detta tillfälle att - utöver att besvara enkätfrågorna - även föra dagbok över vilka TV-program de hade sett under en speciell vecka. Barnen fick dessutom under lärarens uppsikt genomföra ett läsförståelsetest samt skriva en uppsats.

Datamaterialet har dessutom kompletterats med tillgängliga arkivdata såsom resultat från skolmognadsprov och prov på rättstavnings- och högläsningssförmåga i årskurs 1 samt betygsuppgifter från årskurs 3 och 6.

8.7 Statistiska bearbetningar

Flera analystekniker har använts i denna studie. För resultatbearbetningarna har faktoranalyser, variansanalyser (ANOVA) och multipla klassifikationsanalyser (MCA) använts men framför allt strukturanalyser med hjälp av PLS-tekniken.

Faktoranalyserna har utförts med hjälp av programmet Factor med ortogonal rotering enligt varimaxmetoden (SPSS, 1975) vilket innebär att faktorererna roteras så att man "minimerar variablernas komplexitet", dvs varje variabels laddning blir så hög som möjligt på en faktor och så nära noll som möjligt på övriga. Beräkningarna avbryts när faktorerna enligt Kaisers kriterium inte längre är signifikanta, dvs den gemensamma variansen för faktorn ligger under 1,00. Faktorer med egenvärde 1,00 eller mer anses således som signifikanta.

I redovisningen presenteras MCA-tabeller med gruppmedelvärden samt etavärden. Eta utgör ett icke-linjärt korrelationsmått. I tabellerna redovisas även eta-korrelationerna i kvadrat, som indikerar hur mycket av variansen i den beroende variabeln som förklaras av den oberoende.

SPSS-ANOVA-programmet ger en signifikansprövning vilken presenteras i MCA-tabellerna. Signifikansen markeras med ett antal stjärnor på eta-koefficienten, vilka anger följande probabiliteter:

Antal stjärnor	Probabiliteter
*	$\leq 0,05$
**	$\leq 0,01$
***	$\leq 0,001$

Eftersom signifikansen är beroende av samplets storlek har betoningen mer lagts på det kvadrerade eta-värdets storlek än på signifikansnivån.

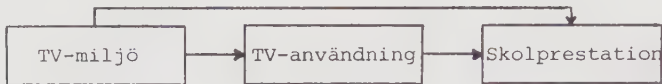
Hedinsson (1981) har gjort en grov indelning av eta-koefficienterna som kan anses vägledande även i denna studie. Tolkningen av sambandens styrka innebär ett visst mått av godtycke samtidigt som de bör bedömas med hänsyn till problemets karaktär. Avsikten med indelningen är att ge läsaren en snabb och överskådlig information om sambandens styrka.

Koefficienternas värde:	Tolkning av sambandet:
$> \pm 0,30$	starkt
$\pm 0,29 - \pm 0,20$	ganska starkt
$\pm 0,19 - \pm 0,13$	svagt

Korrelationer under 0,13 anses således påvisa noll-samband.

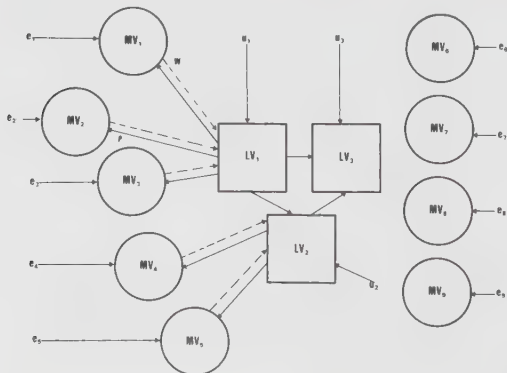
Nedan följer en beskrivning av PLS-tekniken och en summarisk jämförelse mellan PLS och den närbesläktade Lisrel-tekniken. Beskrivningen är framför allt hämtad från Löfgren (1984) och Wold (1981).

PLS-tekniken utvecklades av Wold under senare delen av 60-talet och är således en ganska ny metod. Då man arbetar med PLS utgår man från en teoretisk stig-modell som man testat empiriskt. Det första steget innebär att definiera området (här TV och skola) och ett lämpligt antal begrepp som betraktas som latenta variabler (här TV-miljö, TV-användning och skolprestationer). Därefter anges vilka relationer som antas föreligga mellan dessa konstruktioner. Dessa hypoteser illustreras med hjälp av pilar vilka får symbolisera kausala förhållanden. Några av beräkningarna i avhandlingen kan illustreras på följande sätt.



Det andra steget innebär att operationalisera de latenta variablerna, dvs välja lämpliga manifesta variabler för dessa. När de manifesta variablerna är valda, grupperas de i block som utgör modellens struktur. De manifesta variablerna inom varje block utgör således indikatorer på den latenta variabeln. I figuren nedan illustreras en stig-modell med latenta variabler. Figuren är hämtad från Löfgren (1984). I stig-modellen ingår tre latenta variabler (LV) vilka är uppbyggda av ett varierande antal manifesta variabler (MV). Relationen mellan LV och MV beskrivs i modellen med hjälp av inåt- och utåtriktade pilar. Relationerna utgör ett mått på den manifesta variabelns relevans i förhållande till de övriga manifesta variablerna inom samma block. Relationens storlek uttrycks i en viktkoefficient (w) respektive laddningskoefficient (p).

Det är helt upp till modellbyggaren att välja hur han eller hon vill se relationerna. I mina bearbetningar har jag följt Löfgrens rekommendationer att använda de inåtriktade relationerna (w) för de exogena eller oberoende variablerna och de utåtriktade (p) för de endogena variablerna som kan fungera både som mellankommande och effektvariabler.



Figur 8. En stig-modell med latenta variabler

Nästa steg i PLS, dvs efter att den s k yttre relationen mellan de manifesta och latent variablerna är fastställd, innebär att söka den inre strukturen, dvs den relation som beskriver kausaliteten mellan de latent variablerna. Pilarnas riktning mellan de latent variablerna bestäms utifrån den teoretiska kunskapsmängd som finns tillgänglig kring problemet. Pilschemat är mer eller mindre preliminärt. Modellkonstruktionen utgör en utvecklingsprocess, där modellens empiriska innehåll extraheras från data. Modellen utvecklas och befästs genom en dialog mellan modell och data.

Wold rekommenderar att man börjar med ett större antal manifesta variabler i de olika blocken. Om laddnings- eller viktkoefficienterna är låga innebär det att residualerna i mätmodellen har stor varians. Forskaren rekommenderas att utesluta manifesta variabler med låga laddningar eller vikter eftersom de skapar "brus" i modellen. Genom att reducera "bruset" förbättras de kausala-prediktiva slutsatser som man kan dra utifrån modellen. I de bearbetningar som utförts i denna studie har variabler med laddningskoefficienter som understiger 0,50 uteslutits.

Argumenten för mitt val av PLS-tekniken i stället för Lisrel är till stor del praktiska. Lisrel-tekniken är avsevärt mer kostnadskrävande än PLS vilket har varit ett tungt vägande skäl. Mina data uppfyller inte heller de höga krav som de första Lisrel-programmen ställde på såväl data som underliggande fördelningar. Enligt Wold har PLS fördelar framför Lisrel, då man arbetar med komplexa modeller med många inre relationer och många parametrar, vilket är fallet i denna studie. Wold föreslår användning av PLS, (1) då man önskar kausal prediktion, (2) då ens problem är komplext och (3) då den teoretiska kunskapen är knapphändig, en beskrivning som överensstämmer väl med min situation. I resultatredovisningen kommer mätmodellerna med laddningskoefficienter att redovisas samt självfallet strukturmodellerna med pathkoefficienter. Eftersom pathkoefficienterna är en form av regressionskoefficienter kan de signifikantestast på vanligt sätt (Bergling, 1975). Vid en signifikansprövning beslutar man således att avlägsna stigar vars koefficienter inte är signifikanta vid en på förhand bestämd nivå. Duncan (1966) anser att pathkoefficienter som inte är större än två gånger sitt standardfel bör avlägsnas ur modellen. Problemet med signifikansprövning av pathkoefficienter är, att även låga koefficienter kan befinnas signifikanta när analysen baseras på stora sampel. I stället för signifikansprövning föredrar andra forskare kriteriet meningsfullhet och avlägsnar alla stigar vars koefficienter inte betraktas som meningsfulla. Det är självfallet inte möjligt att ställa upp regler för meningsfullhet. Land (1969) rekommenderar att pathkoefficienter som är mindre än 0,05 kan behandlas som inte meningsfulla. I föreliggande studie redovisas endast statistiskt signifikanta koef-

ficienter på 5%-nivån.

I PLS finns inte något strikt mått på anpassning av data till modellen. Förklarad varians av den yttre relationen kan enligt Löfgren ses som en indikation på mätmodellens relevans och förklarad varians av den inre relationen som en indikation på strukturmodellens relevans. För bedömningen av den totala modellens anpassning kan enligt samma källa redundanskoefficienten användas. Reliabilitetskoefficienten Bentler-Bonett visar hur väl strukturmodellen överensstämmer med ingångsdata. Dessa mått redovisas också för respektive modellösning i resultatdelen. De kausala strukturerna i modellerna kan självfallet inte bevisas definitivt. Modellerna bör bedömas som strukturer vilka överensstämmer mer eller mindre väl med observationerna. Teoretiskt sett kan även alternativa strukturer passa in. Beviset på kausalitet beror på vilka data man har. De PLS-lösningar som presenteras visar den kausala strukturen bland de variabler som ingår.

Varje pathkoefficient som redovisas representerar ett direkt inflytande samtidigt som övriga variabler kontrolleras. Strukturmodellen ger dessutom information om variablernas indirekta inflytande. Under respektive strukturmodell redovisas dessutom skattningar av mängden varians hos de individuella variablerna som förklaras av modellen. Dessa skattningar är jämförbara med R^2 i regressionsanalyser.

Användningen av stiganalys förutsätter ursprungligen mätningar på intervallskalenivå. Detta gäller dock inte PLS.

Johnsson-Smaragdi aktualiserar i sin avhandling problemet med internt bortfall på enstaka variabler, vilket hon menar uppmärksammas allt för lite då man arbetar med variansanalyser och strukturanalyser. Det finns två sätt att hantera internt bortfall på, nämligen att använda "listwise deletion" respektive "pairwise deletion". Det förstnämnda förfaringssättet innebär att de individer som har något internt bortfall på någon av de variabler som ingår i analysen utesluts ur bearbetningarna. Fördelen med denna hantering är att analysen baseras på samma stickprov på samtliga variabler. Det finns samtidigt en risk med detta, nämligen att antalet fall som analysen grundar sig på blir kraftigt reducerat. Är inte det interna bortfallet slumpmässigt utgör detta en stor felkälla. Att använda "pairwise deletion" å andra sidan innebär att en individ som har bortfall på enstaka variabler inte utgår helt utan enbart från de beräkningar som berör den aktuella variabel där bortfallet finns. Beräkningarna kommer med detta förfaringssätt att baseras på flera individer, men korrelationerna kommer att grundas på olika antal fall och i sämsta fall på olika subsample vilket försvårar våra tolkningsmöjligheter.

Valet får forskaren själv göra. I föreliggande studie har "listwise

deletion" utnyttjas. Det interna bortfallet var mycket lågt vilket delvis förklaras av att man vid datainsamlingen till stor del utnyttjade individuella intervjuer och gruppintervjuer som möjliggjorde för projektpersonalen att kontrollera att samtliga frågor besvarades och att formulären var korrekt ifyllda.

9. VARIABELBESKRIVNING

I översikten nedan redovisas de variabler som ingår i undersökningen.

Översikt 5. Variabelbeskrivning

Variabler	Förskola/ årskurs 1	Års- kurs 3	Års- kurs 5	Års- kurs 6
1. Socioekonomisk och demografisk status				
1.1 Moderns yrke		x	x	
Moderns utbildning	x	x	x	
1.2 Barnets kön	x	x	x	
2. TV-miljö (uppgift från modern)				
2.1 Kontroll av barnets TV-användning	x	x	x	
2.2 Bearbetning av vad barnet sett på TV	x			
2.3 Tilltro till TV-mediet	x	x	x	
3. TV-användning				
3.1 TV-konsumtion i tid (uppgift från modern och barnet)	x	x	x	
3.2 Programkonsumtion (uppgift från barnet)				
3.2.1 Barnprogram	x	x	x	
3.2.2 Fiktionsprogram	x	x	x	
3.2.3 Faktaprogram	x	x	x	
3.3 Motiv för att titta på TV (uppgift från barnet)				
3.3.1 Tittar på TV slentrianmässigt			x	
3.3.2 Tittar på TV för att få kunskaper			x	
4. Läsintrisse (uppgift från barnet)	x	x	x	
5. Skolvariabler				
5.1 Beteende i förskolan (uppgift från förskolläraren)	x			
5.2 Skoltrivsel (uppgift från barnet)			x	
5.3 Beteende i skolan (uppgift från läraren)			x	
5.4 Resultat på prov utförda under höst- resp vårterminen i årskurs 1	x			
5.5 Betyg från årskurs 3		x		
5.6 Läsförståelseprov i årskurs 5			x	
5.7 Uppsatsskrivning i årskurs 5			x	
5.8 Betyg från årskurs 6				x

9.1 Social bakgrund

Barnets sociala bakgrund har beskrivits med hjälp av uppgifter om moderns och faderns yrken samt om deras utbildning. Föräldrarnas yrke har klassificerats med hjälp av Statistiska centralbyråns socioekonomiska indelning (SEI) i fyra grupper, nämligen socialgrupperna 1, 2A, 2B och 3. Föräldrarnas utbildningar omfattar fyra nivåer: (1) folkskola, (2) grund- eller realskola, (3) folkhög-, fack- eller gymnasieskola samt (4) universitet eller högskola. Den socioekonomiska fördelningen redovisas under rubriken "Undersökningsgruppen".

I de fortsatta bearbetningarna kommer variabeln social bakgrund att representeras enbart av moderns yrke och utbildningsnivå. Skälet till detta är att en stor del (16%) av barnen lever i "en-förälder"-familjer tillsammans med modern. Moderns socioekonomiska status visade sig dessutom ha ett bättre prediktionsvärde än faderns vid de inledande PLS-beräkningarna. Det kan förklaras med att det vanligtvis är modern som har huvudansvaret för uppfostran, inklusive "TV-uppfostran". Hon tillbringar vanligtvis också mer tid tillsammans med barnen i de åldrar som är aktuella här och förmodas därför även bättre känna till barnens TV-vanor och TV-miljö.

Att moderns socioekonomiska status utgör en bättre prediktor kan kanske även förklaras av att faderns yrke och utbildning i de flesta fall är andrahandsuppgifter lämnade av modern. Detta gör förmodligen uppgifterna något mindre tillförlitliga än om de erhållits direkt från fadern.

I de fortsatta resultatredovisningarna har socialgrupp 1 fått värdet 4, socialgrupp 2A värdet 3, grupp 2B värdet 2 och grupp 3 värdet 1.

Moderns utbildningsnivå har graderats på följande sätt: universitets- eller högskoleutbildning har fått värdet 4, fack-, folkhög- eller gymnasieskola värdet 3, grund- eller realskola värdet 2 samt folkskola värdet 1.

Intressant att notera i detta sammanhang är att korrelationen mellan moderns utbildningsnivå och socialgruppstillhörighet är lägre ($r=0,48$) än motsvarande samband för fadern ($r=0,68$). Kvinnor har troligen inte yrken som motsvarar deras utbildningsnivå i samma utsträckning som män. Eller är det kanske fel på våra socialgruppsmått? En kvinna med högskoleutbildning, t ex förskollärarytbildning, erhåller ett högt utbildningsvärde, medan hennes yrkesstatus som förskollärare hamnar på mellannivå.

Social bakgrund utgör ingen central förklaringsvariabel i denna studie utan fungerar främst som en kontrollvariabel i analyserna. Moderns utbildning och yrke har kartlagts vid tre respektive två måttillfällen. I flera av analyserna ingår endast ett måttillfälle vilket förenklar modellerna. Förfaringssättet stöds av de höga korrelationerna som föreligger mellan ut-

bildningsnivå och yrkesstatus vid det första och sista mättillfället (0,82 respektive 0,79).

9.2 TV-miljön

En central variabel i undersökningen är barnets TV-miljö, dvs vilken inställning och vilket förhållande till mediet man har i hemmet. De uppgifter som används i undersökningen för att mäta TV-miljö bygger ursprungligen på Ray Browns TV-attitydskalor (Brown, 1974, 1976). Inga Sonesson har i sin avhandling "Förskolebarn och TV" utvecklat en svensk version som bygger på Browns mätinstrument.

Frågorna rörande TV-miljön ställdes till mödrarna vid tre tillfällen, då barnen gick i förskolan, årskurs 3 och årskurs 5. Svaren gavs i en femgradig skala från "instämmer helt" med värdet 5 till "tar helt avstånd" med värdet 1. Frågorna var identiskt formulerade vid samtliga insamlingstillfällen, men antalet uppgifter varierade. Samtliga uppgifter som ingick i skalan vid datainsamlingen i förskolan faktoranalyserades. I bilaga 1 redovisas faktorladdningarna. En lösning med fem faktorer valdes som den bästa beskrivning av data. Två av faktorerna, beroende och stimulans, ingår dock inte i de fortsatta analyserna. Dessa ökade nämligen inte modellens förklaringsvärde vid de inledande PLS-bearbetningarna. De kvarstående TV-miljöfaktorerna presenteras nedan. De utvalda skalorna har reliabilitetstestats. Alfakoefficienterna utgör ett mått på reliabiliteten. Denna anses vara acceptabel så länge alfavärdet inte understiger 0,60 (McKinnel, 1970).

Bearbetning av vad man sett på TV omfattar följande uppgifter:

Ibland pratar barnet och jag om ett program innan det har börjat.

Jag förklarar ofta vad som händer på TV för mitt barn.

Efteråt vill jag gärna tala om för barnet vad jag anser om det program vi sett.

Alfakoefficienten för skalan är 0,79.

Kontroll av barnens TV-användning omfattar följande uppgifter (skalvärdena i denna faktor är vända):

Man skall låta sina barn se vad de själva vill.

Om barn verkligen vill se ett program, då skall man tillåta det.

Barn kan se alla sorters program bara föräldrarna är med.

Alfakoefficienten är 0,73.

Tilltro till TV-mediet omfattar följande påståenden:

TV är den bästa familjeunderhållningen.

TV-producenterna vet vad som är bäst för barnen.

Att titta på TV är för barnens del den bästa formen för avkoppling.

Alfakoefficienten för skalan är 0,71.

Barnens tidiga TV-miljö beskrivs således med hjälp av tre faktorer, nämnda bearbetning, kontroll och tilltro. I årskurs 3 och 5 reducerades antalet uppgifter i skalan, vilket beklagligt nog drabbade samtliga som bildade skalan bearbetning. TV-miljön i årskurs 3 och 5 omfattas därför enbart av faktorerna kontroll och tilltro. Dessa har också blivit föremål för reliabilitetstestningar. Alfakoefficienten för faktorn kontroll var i årskurs 3 0,90 och i årskurs 5 0,89. Alfakoefficienterna för faktorn tilltro var i årskurs 3 0,87 och i årskurs 5 0,86.

9.3 TV-användning

Den tidigare forskningen kring barns TV-användning och dess konsekvenser för skolresultaten har företrädesvis studerat hur många timmar och minuter barn ägnar TV-mediet och endast i ringa utsträckning tagit hänsyn till vad barnen ser på och varför.

I föreliggande studie omfattar barnens TV-användning förutom det gängse TV-konsumtionsmättet, dvs hur mycket TV barnen ser på i tid räknat, även ett försök att mäta vad barnen ser på TV och varför de ser på TV. Detta är en viktig komplettering inte minst då man studerar relationen mellan TV och skolan. Att se naturprogram som "Liv på jorden" ger med all sannolikhet helt andra erfarenheter och konsekvenser än om TV-dieten främst består av program av typen "Dallas".

9.3.1 TV-konsumtion i tid

Vid det första undersökningstillfället, då barnen var omkring 6 år, var det på grund av barnens ålder inte möjligt att ställa frågor om tid till dem. Barnens TV-konsumtion i förskoleåldern är därför baserad enbart på mödrarnas skattningar av hur mycket barnen ser i veckan. I årskurserna 3 och 5 fick såväl mödrar som barn skatta konsumtionen.

TV-konsumtionsmättet är i årskurs 3 och 5 baserat på sex frågor, vilka i sin tur har kombinerats till fyra index som mäter antalet minuter som i genomsnitt ägnas TV under en hel vecka, enbart vardagar, lördagar respektive söndagar. Indexberäkningarna finns redovisade i bilaga 2.

I tabell 6 redovisas genomsnittlig TV-konsumtion i veckan som barn och mödrar har angivit för respektive åldersgrupp. Barnens genomsnittsvärden ligger i årskurs 3 en bra bit under både föräldrarnas skattningar och värdena från tidigare forskningsresultat. Detta tolkar jag som att barn i årskurs 3 inte är kognitivt mogna att handskas med tidsbegrepp av det slag frågorna kräver. I den fortsatta redovisningen utgår jag därför främst från mödrarnas

uppgifter om barnens TV-konsumtion. Att det förekommer extrema såväl hög- som lågkonsumenter av TV framgår av kolumnen minimum och maximum. Varianskoefficienten som också redovisas i tabellen utgör ett mått på i vilken utsträckning variansen i TV-konsumtionen minskar eller ökar med ålder. Av tabellen framgår det att variansen är relativt stabil med en tendens åt en minskad homogenitet.

Tabell 6. TV-konsumtion med hänsyn till uppgiftslämnare och barnets ålder (N=194)

TV-konsumtion i tid	Medelvärde m	Standardavvikelse s	Min/max	Varianskoeffic. s/m	Bortfall N
TV-konsumtion (uppgift från modern)					
förskolan	628	270	0/1260	0,43	-
årskurs 3	701	330	65/1680	0,48	1
årskurs 5	730	360	60/1620	0,50	22
TV-konsumtion (uppgift från barnet)					
förskola	-	-	-	-	-
årskurs 3	497	260	30/840	0,51	-
årskurs 5	903	450	0/1680	0,50	-

Korrelationen mellan barnens och mödrarnas uppgifter om TV-konsumtion var i årskurs 3 0,38 och i årskurs 5 0,58, vilket måste betecknas som lågt. De fortsatta bearbetningarna är baserade på mödrarnas skattningar, eftersom jag bedömt dessa som mest tillförlitliga för de yngre barnen. För jämförbarhetens skull har jag valt att även i årskurs 5 förlita mig till mödrarnas TV-skattningar.

9.3.2 Programkonsumtion

Skattningen av programkonsumtionen i förskoleåldern är baserad på barnens kännedom om olika TV-program. Barnen fick identifiera sammanlagt 16 programbilder, 8 från vuxen- och 8 från barnprogram, som alla var aktuella vid dattainsamlingstillfället. Intervjuaren noterade om barnen kände till programmet i fråga och om de hade sett det.

I årskurs 3 fick barnen i en sk TV-bildenkät med 27 aktuella program notera vilka de hade sett samt hur ofta. Bilderna omfattade varierande vuxenprogram samt en rad barn- och ungdomsprogram. I årskurs 5 slutligen fick barnen i en dagbok som omfattade en veckas TV-utbud ange vilka program de hade sett respektive inte hade sett under den aktuella veckan.

Programkonsumtionen vid respektive insamlingstillfälle faktoranalyserades. I bilaga 3 och 4 redovisas faktorladdningarna för programmen i förskolan respektive årskurs 3. I årskurs 5 blev samtliga program i dagboken, med

undantag för program med en tittarfrekvens under 10, föremål för en faktoranalys. Lösningen gav dock inga meningsfulla faktorer. Programkonsumtionen var långt ifrån enhetlig eller överskådlig. En tendens var att program som tidsmässigt låg nära varandra bildade en faktor. Detta tolkar jag så att om barnen hade för avsikt att se ett visst program, låg det nära till hands att de även "såg" programmet som kom före och efter. För att få fram programfaktorer som är jämförbara med dem som används i förskolan och årskurs 3 har jag gjort ett subjektivt urval av program från dagboken som så långt möjligt överensstämmer med de program som ingår i motsvarande faktor i förskolan och årskurs 3. Dessutom har jag kompletterat med en kategori som utgörs av mer faktabetonade program.

I förskolan valdes en tvåfaktorlösning som bästa beskrivning av data, nämligen deckare som omfattar programmen "Colombo" och "Kojak" och barnprogram som omfattar programmen "Från A till Ö", "Fem myror är mer än fyra elefanter", "Sesame Street" och "Lördags". Målgruppen för de sistnämnda fyra programmen är framför allt förskolebarn. Samtliga dessa program visades också på s k barntid, dvs före kl 19.00, och kan betecknas som pedagogiska barnprogram. De två deckarprogrammen visades däremot efter kl 21.00. Eftersom programmen var amerikanska var de textade, vilket innebär att nästan inga förskolebarn kunde förstå innehållet utan hjälp. Alfakoefficienterna för barnprogrammen var 0,59 och för deckarna 0,64.

I årskurs 3 faktoranalyserades programbilderna på motsvarande sätt som i förskolan. Även här valdes en tvåfaktorlösning som den bästa beskrivningen av data, nämligen fiktions- och barnprogram. Fiktionsprogrammen utgjordes av "Baretta", "Macahan" och "Man mot man". Gemensamt för dessa är att de är engelskspråkiga, fiktiva, vänder sig till en vuxen publik och innehåller en rad våldsinslag. De sänds dessutom relativt sent på kvällen. Barnprogrammen omfattades av en tecknad historisk serie, "Det var en gång", samt av serierna "Vår kropp" och "Bill". I de fortsatta bearbetningarna ingår dock enbart de två förstnämnda barnprogrammen eftersom de visade markant högre laddningar eller bidrag till den latent variabeln barnprogram vid de första PLS-beräkningarna. De två utvalda barnprogrammen har också en rad gemensamma drag: de visades på vardagar under s k barntid, de vänder sig främst till förskolebarn och de har direkta inlärningsambitioner. Alfakoefficienterna är för fiktionsprogram 0,79 och för barnprogram 0,59.

I årskurs 5 slutligen omfattades barnprogram av "Från A till Ö" och "Bulleribock" med en alfakoefficient på 0,54. Fiktionsprogramkategorin omfattades av "Sherlock Holmes" och "Dallas". Reliabiliteten för dessa var 0,62. Faktaprogrammen slutligen omfattade "Barnjournalen" och "Rapport". Alfakoefficienten för faktaprogrammen var 0,69.

Barnprogrammen i årskurs 5 är direkt jämförbara med dem som ingår i motsvarande kategori i förskolan och i årskurs 3. Programmen kan betecknas som småbarnsprogram och sänds under skolarbetsdag, halv fem respektive halv sex.

Fiktionsprogrammets jämförbarhet med motsvarande programkategori i förskolan och i årskurs 3 är kanske inte lika självklar. Det gemensamma är att samtliga utgörs av icke dokumentära program gestaltade av skådespelare, de vänder sig till en vuxen publik, sänds relativt sent på kvällen och är engelskspråkiga. Det hade självfallet varit en styrka om fiktionsprogrammen i årskurs 5 hade utgjorts av deckar- eller äventyrsserier som i förskolan och årskurs 3. Men TV-utbudet den vecka som programkategorierna är baserade på innehöll inga serier av den typen. Intresset för "Dallas" och "Sherlock Holmes" har analyserats med hänsyn till barnens kön. Det förelåg dock inga signifikanta könsskillnader vad beträffar intresset för dessa program.

"Barnjournalen" som utgör ett av faktaprogrammen är ett nyhetsprogram avsett för barn på mellanstadiet. I programmet aktualiseras en del av verkans händelser, varav en del utgjort tidigare inslag i "Rapport", på ett mer lättfattligt sätt än vad de ordinarie nyhetsprogrammen har möjlighet till.

9.3.3 Motiv att se på TV

Frågan om varför barnen tittar på TV ställdes till dem då de gick i årskurs 5. Frågan var formulerad på följande sätt: "Jag ser på TV därför att ...". Följt av en rad uppgifter som barnen fick ta ställning till i en fyrgradig skala från "stämmer helt med mig" till "stämmer inte alls med mig".

Frågan ingår i en skala som har utarbetats av Greenberg (1972) och som bygger på uppsatser av engelska skolbarn i åldern 9-15 år. Uppsatserna innehållsanalyserades och utvecklades till en skala, som i sin tur har omarbetats för svenska förhållanden inom Mediapanel. Skalan mäter i den senare versionen sex dimensioner, nämligen vana, tidsfördriv, avkoppling, social funktion, flykt och kunskap.

Vid faktoranalysen för min undersökningsgrupp, dvs 11-12-åringar, kunde enbart fyra faktorer identifieras, då egenvärdet för den sista var 0,96 dvs strax under "signifikansgränsen" (bilaga 5). Den första faktorn, som omfattar dimensionerna vana och avkoppling enligt Greenberg, har jag benämnt TV-slentrian. De övriga faktorerna är tidsfördriv, flykt och kunskap. Jag valde för mitt ändamål att studera TV-slentrian, tidsfördriv och kunskap. Faktorn tidsfördriv ingår dock inte i de fortsatta bearbetningarna, eftersom denna faktor inte hade något förklaringsvärde i de inledande PLS-bearbetningarna. Dessutom omfattar TV-slentrian och tidsfördriv några gemensamma item, vilket

inte får förekomma i PLS. I den fortsatta analysen ingår således två faktorer, nämligen TV-kunskap som utgör ett försök att mäta i vilken utsträckning barnen använder TV för att utöka sina kunskaper, dvs i vilken mån TV-tittandet har en medvetet kognitiv målsättning, samt TV-slentrian som innebär ett TV-tittande utan någon som helst kunskapsambition.

TV-slentrian omfattar följande uppgifter:

Jag ser på TV för det är en bra avkoppling.

Jag ser på TV för att det har blivit en vana.

Jag ser på TV för att jag gillar att titta på TV.

Jag ser på TV för att jag inte har något bättre att göra.

TV-kunskap omfattar följande uppgifter:

Jag ser på TV för att man får se hur världen är utanför Sverige.

Jag ser på TV för att man får reda på vad som händer.

Alfakoefficienten för TV-slentrian var 0,74 och för TV-kunskap 0,69.

9.4 Läsintresse

Som ett mått på läsintresse har barnens rangordning av olika aktiviteter inklusive läsning använts. I förskolan fick barnen med hjälp av åtta bilder, som föreställde varierande aktiviteter som att se på TV, leka med andra barn samt läsa, rangordna de tre aktiviteter de helst sysslade med. Motsvarande frågor - men utan bildmaterial - ställdes till barnen då de gick i årskurserna 3 och 5. Frågorna omkodades till dikotoma variabler, nämligen valt läsning som första eller andra fritidsnöje respektive inte valt läsning som första eller andra alternativ.

9.5 Skoltrivsel

Barnens skoltrivsel mäts med hjälp av en skala som har utvecklats av Murdock och Phelps (1973, s 178). Den svenska versionen har utarbetats och testats av Roe (1983). Skalan omfattar sju uppgifter och svaren anges i en tregradig skala från "tar helt avstånd" till "instämmer helt". Skalan bildar en enda faktor. Tre av uppgifterna har på grund av sin fördelning uteslutits i de fortsatta bearbetningarna. Ett högt värde indikerar att man tar avstånd från påståendena och trivs i skolan.

Skoltrivsel omfattas av följande uppgifter:

Många lektioner i skolan är ett enda stort slöseri med tiden.

Skolan är alltid likadan.

För det mesta blir man behandlad som en barnunge i skolan.

Många lärare anstränger sig inte tillräckligt för att göra sina lektioner intressanta för oss elever.

Reliabilitetstestningen som således inte omfattar hela skalan gav ett alfavärde på 0,49. I PLS-bearbetningarna har den första uppgiften uteslutits.

9.6 Förskolebeteende

Vid den första datainsamlingen, då barnen gick i förskolan, ombads förskollärarna att i ett schema skatta de aktuella barnen. Schemat har konstruerats av Inger William-Olsson (1973) för att identifiera emotionellt stört beteende hos förskolebarn. Schemat består av tretton item, av vilka sju beskriver ångslan och nedstämdhet och sex upptar ett aggressivt utåtagerande beteende. Förskollärarna ombads ange om beteendet i fråga kunde anses "karaktäristiskt för barnet", "har hänt någon gång" eller "händer nästan aldrig".

I analysen framkom två faktorer, nämligen "hämmad" som indikerar ett ångsligt beteende och "bråkig" som innebär ett mer utåtagerande och oroligt beteende (bilaga 6). Faktorn "hämmad" ingår inte i de fortsatta bearbetningarna, eftersom den inte uppvisade något förklaringsvärde i de inledande PLS-bearbetningarna. Förskolebeteendet utgör således enbart förskollärarens bedömning av i vilken utsträckning barnet kan betecknas som oroligt och bråkigt.

Oroligt förskolebeteende omfattas av följande uppgifter:

Är fientlig mot andra, knuffas och slåss.

Reagerar överdrivet på kritik.

Spelar lätt över och tappar kontrollen över sig själv.

De andra barnen är aggressiva mot barnet.

Alfakoefficienten för faktorn oroligt förskolebeteende är 0,78. I de fortsatta bearbetningarna ingår dock enbart de tre första uppgifterna eftersom de visade markant högre laddningar eller bidrag till den latenta variabeln oroligt beteende vid de första PLS-beräkningarna.

9.7 Skolbeteende

I samband med den tredje datainsamlingen, dvs då barnen gick i årskurs 5, ombads lärarna skatta barnen enligt ett schema. Detta bygger på det tidigare nämnda, som har utarbetats för förskolebarn. Schemat har dock omarbetats inom Mediapanel och anpassats till målgruppen. Lärarnas bedömningar gavs i en femgradig skala från "tar helt avstånd" till "instämmer helt". Ett högt värde indikerar ett positivt skolbeteende. I faktoranalysen utföll tre fak-

torer: bråkig, skolanpassad och hämmad (bilaga 7). I de fortsatta bearbetningarna har enbart skolanpassad använts. Eftersom faktorerna omfattade en rad gemensamma uppgifter måste ett val göras före PLS-analysen. Valet föll på "skolanpassad" eftersom denna faktor ansågs mest relevant.

Skolanpassad omfattar följande uppgifter:

Är slarvig och glömmer ofta sina saker.

Har lite svårt för att göra sina saker och ting färdigt.

Arbetar för det mesta energiskt med sina läxor (uppgiften är vänd).

Hör aldrig efter vad man säger.

Alfakoefficienten för faktorn var 0,84.

9.8 Kognitiv utveckling

Måtten på kognitiv utveckling är inte enhetliga i innebörden att ett och samma test har använts vid samtliga insamlingstillfällen, vilket naturligtvis hade varit en fördel vad beträffar jämförbarheten. Men eftersom min kontakt med Mediapanel inte etablerades förrän i samband med den tredje datainsamlingen, har jag inte kunnat påverka mätinstrumenten utifrån min intresseinriktning. För att få fram uppgifter om barnens kognitiva nivå då de gick i förskolan och årskurs 3 har arkivdata insamlats i efterhand, nämligen provresultat från årskurs 1 och betygsuppgifter från årskurs 3.

9.8.1 Prov utförda i årskurs 1

De första kognitiva måtten utgörs av barnens resultat på skolmognadsproven och på läs- och skrivprov i årskurs 1. Skolmognadsproven, som ges i samband med skolstarten, omfattar tre deltest med avsikt att mäta barns bokstavskänedom, deras spatiala förmåga och deras taluppfattning. Delprovet som avser att mäta bokstavskänedom utgörs av två förebilder med alfabetet i stora bokstäver och en med alfabetet i små bokstäver. Barnen får ange vad bokstäverna heter, och antalet rätt bokstäver noteras. Barnens spatiala förmåga bedöms med hjälp av det s k kopieringsprovet, som innebär att barnen skall avbilda olika geometriska figurer efter en förebild. Provet är tidsbegränsat och varje barn får arbeta individuellt med de sammanlagt 24 uppgifterna. Taluppfattningsprovet innebär att barnen skall ringa in eller kryssa för olika antal avbildade föremål som representerar det tal testledaren anger. Provet omfattar totalt 24 uppgifter.

Under vårterminen i årskurs 1 genomgick barnen två prov. Det ena av dessa utgjordes av Lindahls H4 (1955) som är ett individualprov på högläsningförmåga. Det består av en lista på 117 ord. Testtiden är begränsad till en

minut. Barnen får i enskilda testsituationer läsa de uppställda orden. Antalet rätt lästa ord under en minut utgör provresultatet. Medelvärde för undersökningsgruppen var 49,8. Den senaste normeringen för årskurs 1 gjordes 1963. Normgruppen uppvisade då medelvärdet 47 för pojkar och 51 för flickor.

Det andra årskurs 1-provet var Dahlqvist och Järpstens diktamensprov från 1970 som består av 28 meningar. Eleven skall skriva ett ord ur varje mening. Testförfarandet innebär att testledaren läser upp en mening i taget och därefter anger vilket ord i meningen barnen skall skriva. Antalet rätt stavade ord utgör provresultatet. Medelvärde för undersökningsgruppen var 21,8. Motsvarande siffra för Malmöbarn i samma ålder var samma år 21,2 (Martinsson & Pettersson, 1981).

Tabell 7. Kognitiva mått i årskurs 1 (N=194)

Kognitiva mått	Medel- värde	Standard- avvikelse	Min/max	Bort- fall
Skolmognadsprov:				
spatial förmåga	11,9	3,72	1/24	-
taluppfattning	18,2	4,45	0/24	-
bokstavskännedom (små bokstäver)	12,7	9,45	0/28	-
Årskurs 1-prov:				
högläsning	49,8	22,78	8/117	-
diktamen	21,8	5,04	0/28	-

9.8.2 Betyg i årskurs 3

Barnen i undersökningsgruppen tillhörde den sista elevgruppen som fick betyg i årskurs 3. Betyg delades ut i ämnena svenska, där det utgör ett sammanfattningsbetyg för barnens läs- och skrivfärdighet, matematik, orienteringsämnen, musik och gymnastik. I tabellen nedan redovisas medelbetygen för gruppen. De ligger strax över betyget 3. I de fortsatta bearbetningarna ingår endast de tre teoretiska ämnena svenska, matematik och orienteringsämnen.

Tabell 8. Betyg i årskurs 3 (N=194)

Kognitiva mått	Medel- värde	Standard- avvikelse	Min/max	Bort- fall
Betyg i svenska	3,2	0,96	1/5	-
Betyg i matematik	3,2	0,87	1/5	-
Betyg i orienteringsämnen	3,2	0,78	1/5	-
Betyg i musik	3,2	0,71	2/5	-
Betyg i gymnastik	3,3	0,77	2/5	-

9.8.3 Läs- och skrivförmåga i årskurs 5

Vid det tredje datainsamlingstillfället, då barnen i undersökningsgruppen gick i årskurs 5, fick jag möjlighet att komplettera datainsamlingarna med läs- och skrivtest.

Lästestet utgjordes av DLS läsförståelseprov (1964) för årskurs 5. Testet var tidsbegränsat till 30 minuter och omfattade 20 små textstycken med tillhörande frågor och svarsalternativ.

Skrivtestet utgjordes av fri uppsatsskrivning med rubriken "Den dagen när jag passade en katt alldeles själv". Den tid barnen hade till sitt förfogande var begränsad till en lektion. Valet av uppsatssämne styrdes av de erfarenheter som Fris-projektet redovisade i rapporten "Om fri skrivning i skolan" (1976). I rapporten konstaterades att just det valda uppsatssämnet intresserade och stimulerade eleverna i den aktuella åldersgruppen till att skriva.

Uppsatserna blev föremål för en ordanalys, och en rad s k språkmått beräknades för varje uppsats: antal adjektiv, antal verb, antal löpord, antal olika ord, antal långa ord, dvs ord som omfattade fler än sju bokstäver, antal ovanliga ord, dvs ord utanför Alléns frekvensordlista över de vanligaste orden (Allén, 1972).

I tabell 9 nedan ges en beskrivning över de kognitiva måtten i årskurs 5.

Tabell 9. Kognitiva mått i årskurs 5 (N=194)

Kognitiva mått	Medelvärde	Standardavvikelse	Max/min	Bortfall
Läsförståelse	14,0	3,38	5/20	-
Uppsats:				
adjektiv	4,1	3,14	0/16	-
verb	22,4	11,85	0/55	-
löpord	152,1	76,23	4/377	-
olika ord	84,4	35,84	4/188	-
långa ord	13,9	9,35	0/48	-
ovanliga ord	48,0	26,16	2/149	-

9.8.4 Betyg i årskurs 6

Barnen i undersökningsgruppen tillhörde även den sista elevkullen som fick betyg i årskurs 6. Följande ämnen betygsattes i årskurs 6: svenska, matematik, orienteringsämnen, engelska, musik, gymnastik, teckning samt textil- och träslöjd. Undersökningsgruppen omfattar 28 barn med invandrarföräldrar och för dessa barn tillkom betyg i hemspråk. Betygsgenomsnittet för gruppen ligger något över betyget 3. Bearbetningarna omfattar enbart betyg i ämnena svenska, matematik, orienteringsämnen och engelska.

Tabell 10. Betyg i årskurs 6 (N=194)

Kognitiva mått	Medel- värde	Standard- avvikelse	Min/max	Bort- fall
Betyg i svenska	3,3	0,96	1/5	-
Betyg i matematik	3,2	1,02	1/5	-
Betyg i orienteringsämnen	3,4	0,96	1/5	-
Betyg i engelska	3,4	1,03	1/5	-
Betyg i hemspråk	4,0	0,86	3/5	-
Betyg i musik	3,3	0,88	1/5	-
Betyg i gymnastik	3,5	0,85	2/5	-
Betyg i träslöjd	3,2	0,83	1/5	-
Betyg i textilslöjd	3,1	0,90	1/5	-
Betyg i teckning	3,2	0,77	1/5	-

9.8.5 Samband mellan de olika kognitiva måtten

Att barns tidigaste skolerfarenheter kan vara av stor - till och med avgörande - betydelse för hur den fortsatta skolgången kommer att gestalta sig har belagts i en rad studier, bl a av Resursgruppen (1984).

Även i denna studie framgår att stabiliteten i skolresultat över tid är stark (tabell 11). Korrelationerna mellan flera skolresultat i årskurs 1 och i årskurs 6 ligger mellan 0,50 och 0,60, vilket får betecknas som högt.

Tabell 11. Korrelationsmatris över de kognitiva måtten

Skol- variabler	Årskurs 1			Betyg i årskurs 3			Årskurs 5					Betyg i årskurs 6							
	Tal- uppf. förm.	Spät. förm.	Bokst. känned. förm.	Högl. förm.	Dikt. förm.	Ma	Sv	OÅ	Läsf. adj.	Uppsatsmätt Ant. verb löp- ord ovanl. ord	Ant. ord	Ant. ord	Ma	Sv	OÅ	Eng			
Talupp- fattning	0,39	0,45	0,38	0,50		0,61	0,54	0,48	0,49	0,21	0,24	0,24	0,25	0,24	0,28	0,53	0,47	0,38	0,41
Spätial förmåga		0,33	0,27	0,36		0,47	0,41	0,35	0,39	0,13	0,18	0,15	0,16	0,20	0,18	0,43	0,40	0,36	0,37
Bokstavs- kännedom			0,58	0,54		0,49	0,60	0,36	0,40	0,25	0,29	0,30	0,32	0,31	0,34	0,43	0,59	0,38	0,54
Högläs- förmåga				0,59		0,42	0,67	0,40	0,47	0,22	0,34	0,36	0,34	0,38	0,39	0,42	0,63	0,47	0,58
Diktamen						0,46	0,63	0,41	0,38	0,22	0,31	0,31	0,31	0,30	0,34	0,45	0,56	0,45	0,59
Betyg i matematik						0,72	0,67		0,46	0,25	0,30	0,30	0,29	0,28	0,31	0,71	0,63	0,54	0,59
Betyg i svenska						0,66			0,54	0,35	0,36	0,38	0,38	0,34	0,42	0,66	0,79	0,61	0,73
Betyg i OÅ									0,48	0,20	0,21	0,20	0,21	0,23	0,24	0,52	0,53	0,52	0,26
Läsförst.									0,23	0,26	0,27	0,28	0,28	0,26	0,31	0,46	0,52	0,47	0,48
Antal adjektiv									0,56	0,68	0,66	0,62	0,62	0,69	0,28	0,33	0,24	0,29	
Antal verb									0,94	0,88	0,89	0,91	0,91	0,27	0,39	0,27	0,33		
Antal löpord										0,93	0,90	0,97	0,90	0,97	0,22	0,40	0,28	0,36	
Antal o- vanl. ord													0,90	0,94	0,26	0,39	0,27	0,36	
Antal långa ord														0,90	0,90	0,31	0,41	0,30	0,27
Antal o- lika ord																0,32	0,42	0,31	0,40
Betyg i matematik																0,72	0,70	0,70	
Betyg i svenska																			
Betyg i OÅ																0,72	0,81		0,73

10. SKOLPRESTATIONER OCH NÅGRA BAKGRUNDS-VARIABLER

I föreliggande avsnitt redovisas barnens skolresultat med hänsyn till några bakgrundsvariabler, nämligen kön, moderns utbildning och hennes socialgrupps-tillhörighet. Beräkningar har skett med hjälp av envägs variansanalys (ANOVA) och multipla klassifikationsanalyser (MCA).

10.1 Skolresultat med hänsyn till kön

I tabellerna B1-B4 i bilaga 8 redovisas barnens resultat på de olika skol-prov som insamlats från årskurs 1 och 5 samt barnens betyg från årskurserna 3 och 6, allt med hänsyn till barnens kön.

Resultaten överensstämmer väl med tidigare forskning av vilken en del finns refererad i kapitel 4.

Flickorna är överlägsna pojkarna i bokstavskänedom och stavningsförmåga i årskurs 1. De uppvisar dessutom något bättre resultat än pojkarna på hög-läsningssprovet som utgör ett grovt mått på läsförmåga.

Flickornas överlägsenhet på det verbala området kvarstår i årskurserna 3, 5 och 6. Flickornas överlägsenhet gäller framför allt skrivförmågan. Mellan 10-20% av variansen i elevernas skrivförmåga i årskurs 5, där läs- och skrivförmågan kunnat separeras, förklaras av könsfaktorn. Det förekommer däremot på denna nivå inga könsskillnader vad beträffar läsförståelsen.

I årskurs 3 och 6 är det framför allt betygen i svenska och engelska som uppvisar könsskillnader.

10.2 Skolresultat med hänsyn till moderns utbildning och socialgrupp

Att barnens hemmiljö, definierad med utgångspunkt i föräldrarnas utbildning och socialgruppstillhörighet, har betydelse för barnens skolprestationer finns det en mångfald av empiriska belägg för. De resultat som redovisas i

tabellerna B5-B12 i bilaga 9 överensstämmer väl med tidigare forskning kring den sociala miljöns betydelse för skolframgång. Barn till mödrar med hög utbildning och socialgrupp visar över lag bättre skolresultat än barn till mödrar med låg.

Sambanden mellan skolresultat och moderns utbildning innebär, att ju högre utbildning modern har desto bättre skolresultat har barnen. Sambandet mellan moderns utbildning och barnens skolprestationer ökar något med barnens ålder. Moderns utbildningsnivå förklarar således något mer av variansen i skolresultaten i årskurs 6 än i årskurs 1. I årskurs 1 är skillnaderna i barnens skolresultat med hänsyn till moderns utbildning inte signifikanta med undantag för testet som mäter taluppfattning. Moderns utbildningsnivå har högst förklaringsvärde för betygsnivån i orienteringsämnena i årskurs 6, där den förklarar närmare 8% av variansen.

Relationen mellan socialgrupp och barnens skolresultat är däremot inte alltid linjärt. I samtliga fall har dock barnen i socialgrupp 1 bättre gruppmedelvärde än barnen i socialgrupp 3. Detta förhållande är klart framträdande redan i årskurs 1. Socialgruppsstillhörigheten förklarar t ex drygt 7% av variansen i barnens bokstavskänedom vid skolstarten.

11. TV-KONSUMTION OCH NÅGRA BAKGRUNDS-VARIABLER

I följande kapitel redovisas resultaten av de envägs variansanalyser och multipla klassifikationsanalyser som utförts med TV-konsumtion som beroende variabel och ålder, kön, moderns utbildning och socialgruppstillhörighet som oberoende variabler. Motsvarande analyser har även utförts med moderns förhållningssätt till TV som beroende variabel och hennes utbildning och socialgruppstillhörighet som oberoende.

11.1 TV-konsumtion i olika åldrar

Diagrammet i figur 9 visar TV-konsumtionens utveckling från 6-årsåldern till 11-12-årsåldern. I diagrammet redovisas, förutom moderns skattningar av barnens TV-konsumtion i olika åldrar, även barnens egna skattningar från årskurs 3 och 5. I tabell 6 under rubriken "Variabelbeskrivning" anges motsvarande medelvärden.

När barnen gick i förskolan såg de enligt mödrarna på TV i genomsnitt drygt 1½ timme per dag. Resultatet överensstämmer väl med tidigare forskning om små barns TV-konsumtion (Feilitzen m fl, 1968, 1969, 1977; Hansen, 1979; Sonesson, 1979; Jönsson, 1981). I årskurs 3 ser barnen enligt egen uppgift på TV i genomsnitt 1 timme och 10 minuter per dag. Barnens egna skattningar i årskurs 3 överensstämmer dåligt med andra undersökningsresultat, och de utgör en klar underskattning av TV-konsumtionen, varför de bör tas med viss reservation. Föräldrarnas skattningar av barnens TV-konsumtion i årskurs 3 (1 timme och 40 minuter per dag) stämmer däremot bättre med tidigare undersökningsresultat.

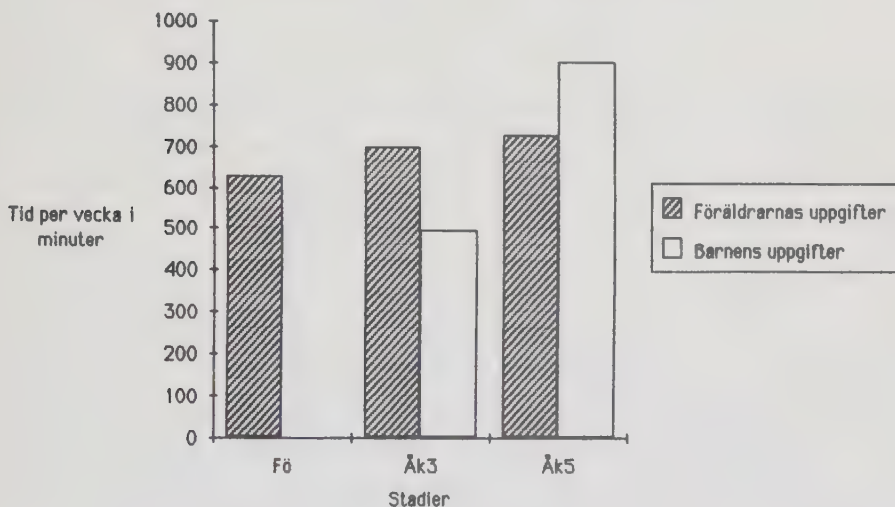
I årskurs 5 befinner sig barnen i den s k högtittaråldern. De ser enligt egna uppgifter på TV i genomsnitt 2 timmar och 10 minuter per dag och enligt mödrarna närmare 2 timmar i genomsnitt per dag.

Redovisningen av den tid som ägnas TV avser medelvärden. Inom varje åldersgrupp finns det extrema högtittare, dvs barn som ser på TV uppemot 4

timmar per dag. Det finns samtidigt även extrema lågtittare som nästan inte ser någon TV alls.

I de fortsatta redovisningarna har hänsyn främst tagits till moderns skattningar, eftersom barnens egna skattningar i årskurs 3 inte kan bedömas som helt tillförlitliga. Den dåliga överensstämmelsen mellan föräldrarnas och barnens TV-skattningar som illustreras i figur 9 har även påvisats i tidigare studier bl a hos Greenberg m fl (1972) och Alexander m fl (1981). Hedinsson och Johnsson-Smaragdi (1978) redovisar resultat som tyder på att överensstämmelsen mellan föräldrarnas och barnens TV-skattningar ökar med barnens ålder.

TV-konsumtionsmönstret i undersökningsgruppen överensstämmer väl med tidigare redovisade forskningsresultat i den meningen att en successiv ökning sker från förskoleåldern upp i 11-12-årsåldern.



Figur 9. Barnens TV-konsumtion i minuter per vecka med hänsyn till ålder

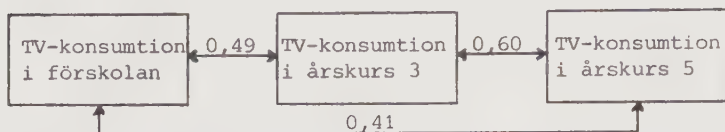
11.2 Stabiliteten i TV-användningen

Vi vet från en rad svenska och internationella studier att TV-konsumtionen ökar successivt från småbarnsåldern upp i förpuberteten, varefter den sakta avtar och ersätts med andra aktiviteter och mediavanor.

En intressant fråga i detta sammanhang är konsumtionens stabilitet över tid. I Johnsson-Smaragdi (1983, s 82-91) förs en mer utförlig diskussion kring olika stabilitetsbegrepp hämtade från Mortimer (1982). Den normativa eller relativa stabiliteten är där definierad som "persistence of individual ranks or differences on an attribute of interest". Den indikerar "that individuals who score high or low at the first period, in relation to other

members of the group, retain the same relative positions in the second". Den relativa stabiliteten mäts vanligtvis enligt samma källa med hjälp av korrelationer mellan samma variabel vid olika mättillfällen och beskriver den individuella stabiliteten i relation till gruppen.

I figurerna 10-12 redovisas de s k stabilitetskoefficienterna för TV-konsumtionen i tid i förskolan, årskurs 3 och 5 samt för programval i motsvarande åldrar.

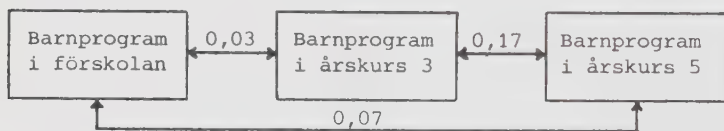


Figur 10. Stabiliteten i TV-konsumtionen mellan förskolan, årskurs 3 och 5

Det är självfallet en bedömningsfråga i vilken utsträckning de redovisade stabilitetskoefficienterna kan sägas vara starka eller svaga. Med detta förbehåll är min bedömning att TV-konsumtionsmönstret är relativt stabilt över tid. De TV-vanor som grundläggs under förskoleåren, dvs tidigt i barnens liv, kvarstår relativt sett i stor utsträckning fyra respektive sex år senare.

Att barns programval förändras med ökad ålder och antar en alltmer vuxen karaktär finns det många belegg för (Comstock, 1978; Johnsson-Smaragdi, 1983). I en undersökning av ett slumpmässigt urval Malmöbarn i åldern 6-15 år (Jönsson, 1981) fann man att i 6-7-årsåldern ägnas barnprogram, främst småbarnsprogram, 41% av barnens totala tittartid. Men redan i 8-9-årsåldern sjunker andelen barnprogram till 33% av tittartiden, och huvudattraktionen blir främst underhållningsprogram. I 12-13-årsåldern ökar intresset för samtliga vuxenprogramtyper. I en rad studier vidimeras att programpreferenserna genomgår radikala förändringar med ökad ålder (Comstock, 1972). En aspekt som däremot sällan blir belyst är i vilken utsträckning programsmaken styrs av tidig tillvänjning.

I figur 11 redovisas korrelationerna mellan barnprogramtittande i förskolan, årskurs 3 och 5.

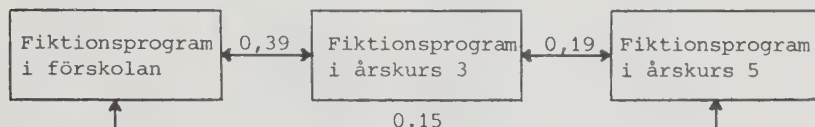


Figur 11. Stabiliteten i valet av barnprogram mellan förskolan, årskurs 3 och 5

Att se mycket barnprogram i förskoleåldern förefaller inte alls ha samband med intresset för samma programkategori några år senare. Det innebär

förmodligen något annat att se på barnprogram i en ålder, då man rimligen borde ha vuxit från dem, än att titta på dessa program i en ålder för vilken programmen är anpassade. Det kan ses som ett medvetet tittande att välja barnprogram i förskoleåldern, medan det några år senare närmast kan betecknas som tidsfördriv eller som en indikation på sen mognad hos barnet.

I figur 12 redovisas på motsvarande sätt fiktionsprogram över tid. Programmen bakom beteckningen fiktion utgörs i förskolan och i årskurs 3 av aktuella deckare i serieform medan samma kategori i årskurs 5 döljer programmen "Dallas" och "Sherlock Holmes".

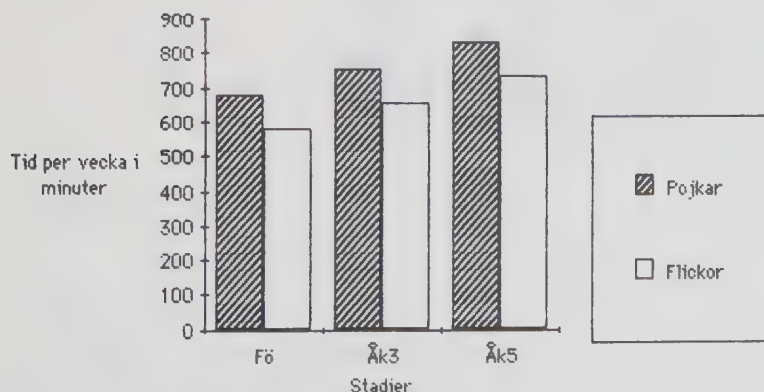


Figur 12. Stabiliteten i valet av fiktionsprogram mellan förskolan, årskurs 3 och 5

De enkla sambandsmått ger indikationer, om än svaga, på att intresset för fiktionsprogram grundläggs tidigt. En förklaring till den lägre korrelationen mellan å ena sidan fiktionsprogram i förskolan och årskurs 3 och å andra sidan fiktionsprogram i årskurs 5 kan vara programmens något olika karaktär.

11.3 TV-konsumtion med hänsyn till kön och ålder

Pojkarna i undersökningsgruppen ägnar TV mer tid än flickorna enligt mödrarnas skattningar. Skillnaderna är statistiskt signifikanta för samtliga åldersgrupper vilket framgår av figur 13 och tabell B13 (bilaga 10).



Figur 13. Barnens TV-konsumtion i minuter per vecka med hänsyn till kön och ålder

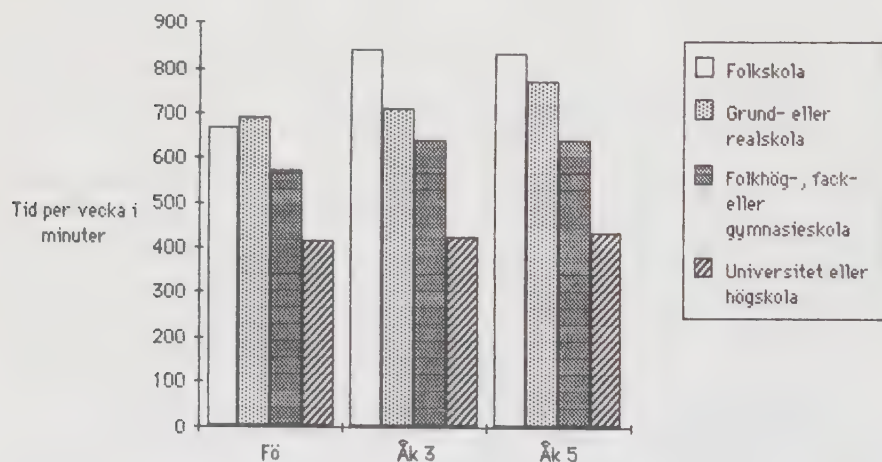
Barnens egna skattningar av TV-konsumtionen skiljer sig också signifikant med hänsyn till ålder. Pojkarna i såväl årskurs 3 som 5 uppger att de ägnar TV mer tid än flickorna.

11.4 TV-konsumtion med hänsyn till moderns utbildning och socialgrupp samt barnens ålder

Det finns många belägg för att det förekommer olika normer för TV-beteendet inom olika grupper och att barn lär sig dessa normer och anpassar sig till dem. Resultaten i tabell B15 och B16 i bilaga 10 överensstämmer väl med tidigare forskningsresultat, dvs barn från familjer med lägre socioekonomisk status och lägre utbildningsnivå ägnar TV mer tid än andra barn.

I figur 14 redovisas barnens TV-konsumtion i förskolan, årskurs 3 och 5 med avseende på mödrarnas utbildningsnivå.

Barnens TV-konsumtion är starkt relaterad till mödrarnas utbildningsnivå. Barn till mödrar med hög utbildning, dvs universitets- eller högskoleutbildning, ägnar TV avsevärt mindre tid än andra barn. För samtliga utbildningsnivåer med ett undantag är dock TV-konsumtionen stigande med hänsyn till barnens ålder.

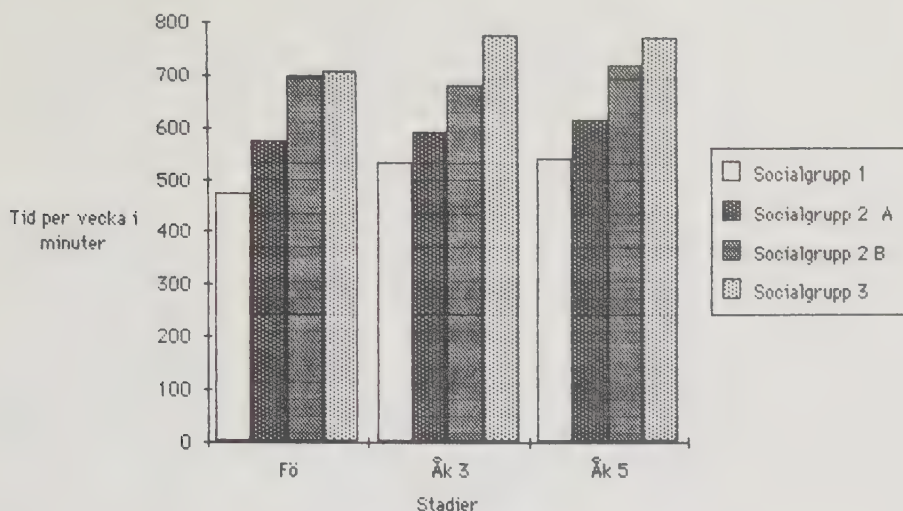


Figur 14. Barnens TV-konsumtion med hänsyn till ålder och moderns utbildning

Motsvarande resultat föreligger även då man utgår från barnens egna TV-skattningar.

I figur 15 illustreras slutligen barnens TV-konsumtion med hänsyn till moderns socialgruppstillhörighet. Mängden tid barnen ägnar TV är relaterad till deras socioekonomiska miljö. Barn i de lägre socialgrupperna ser signi-

fikant mer TV än barn i högre socialgrupper.



Figur 15. Barnens TV-konsumtion med hänsyn till ålder och moderns socialgrupp

Då konsumtionen skattas av barnen själva är tendensen densamma, dvs mer TV-tittande i de lägre socialgrupperna.

11.5 Moderns förhållningssätt till barnens TV-användning med hänsyn till hennes utbildning och socialgrupp

I tabellerna B17-B20 (bilaga 11) redovisas resultaten av de variansanalyser och multipla klassifikationsanalyser som utförts med utbildningsnivå respektive socialgruppstillhörighet som oberoende variabler och moderns förhållningssätt till barnens TV-användning i förskolan, årskurs 3 och 5 som beroende.

Resultatbilden är entydig. Mödrar med högre utbildning deltar i och stimulerar i större utsträckning förskolebarnens TV-bearbetning genom att kommentera, diskutera och förtydliga TV-innehållet för sina barn. Mönstret är detsamma då moderns socialgrupp utgör prediktorn. Här är skillnaden dock inte signifikant.

Mödrar med hög utbildning och socialgruppstillhörighet har också en mer restriktiv och kontrollerande hållning till barnens TV-användning. Detta gäller på samtliga åldersnivåer. Kontrollfunktionen avtar dock då barnen blir äldre. Motsvarande resultat baserade på amerikanska förhållanden redovisar Bybee m fl (1982), som också fann att det framför allt var mödrarna som utövade denna kontrollfunktion. Det var också enligt Bybee främst mödrarna som kommenterade och diskuterade TV-innehållet med sina barn och

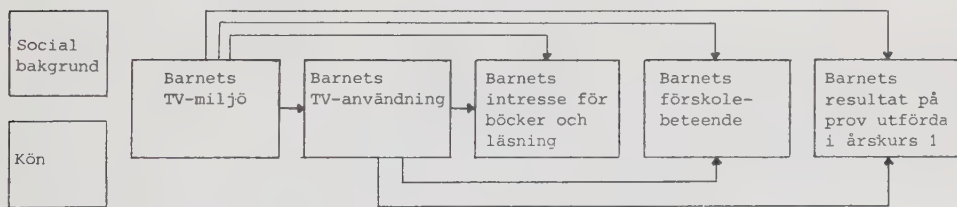
hjälppte dem att bearbeta innehållet. TV-kontrollen var dessutom starkast i de familjer där man upplevde TV:s effekter som negativa, medan TV-bearbetning var vanligast då man antog att TV gav upphov till prosociala effekter. TV-bearbetning förekom dock mer sällan. Resultaten i föreliggande undersökning visar att de sociala skillnaderna i mödrarnas förhållningssätt till TV är störst då det gäller tilltron till TV. Mödrar med lägre utbildning och socialgrupp har avsevärt större tilltro till TV-mediet.

De redovisade resultaten stämmer väl med tidigare forskning. Himmelweit m fl, 1958; Steiner, 1963; Bower, 1973; Hedinsson, 1981 är några av de forskare som redovisat resultat som tyder på att det förekommer mer TV-kontroll och större tveksamhet till barnens TV-tittande bland föräldrar med högre socioekonomisk status. Enligt Comstock m fl (1978) är föräldrarnas insikt om att TV utgör en viktig socialisationsagent en grundläggande prediktor för i vilken utsträckning de kontrollerar sina barns TV-användning.

12. RELATIONEN MELLAN TV OCH SKOLA UR ETT EFFEKTORIENTERAT PERSPEKTIV

12.1 TV:s roll i förskolan

I detta kapitel prövas den s k förskolemodellen som presenterades i figur 3. Det sker med hjälp av "Partial Least Squares"-tekniken eller PLS. Modellen omfattar barnens TV-miljö, dvs mödrarnas förhållningssätt till TV, barnens TV-användning, intresse för böcker och läsning, deras förskolebeteende samt resultat på några skolprov som utförts under barnens första skolår. I modellen tas dessutom hänsyn till barnens kön och moderns utbildningsnivå. Resultatet av analysen jämförs därefter med den tillämpade modellen i syfte att bedöma dess förklaringsvärde och relevans. Nedan presenteras den tillämpade förskolemodellen.



Figur 16. Den tillämpade förskolemodellen

12.1.1 Variabler

I ett tidigare kapitel har de manifesta variabler som ingår i modellen redovisats mer ingående och deras plats motiverats. I tabell 12 redovisas de manifesta och latenta variablerna med beteckningar i tids- och kausalföljd. Modellen omfattar totalt 11 latenta variabler - 2 exogena och 9 endogena - vilka är uppbyggda av 28 manifesta variabler.

Vid de inledande PLS-bearbetningarna behandlades variabeln oroligt förskolebeteende som en "tidig" endogen variabel och placerades före TV-användningen i modellen. Inom TV-våldsforskningen finns det en stark bevisföring för att behandla oroligt beteende som en effektvariabel i relation till TV-

användningen definierad som fiktionsprogram med våldsinslag, vilket också skett i den slutliga modellversionen. Resultatet påverkades dock inte av variabelns placering.

Tabell 12. PLS mätmodell i förskolan (mv=manifest variabel)

Exogena variabler:	mv1	moderns utbildningsnivå
	mv2	barnets kön
Endogena variabler:	mv3	ibland pratar barnet och jag om ett program innan det har börjat
TV-bearbetning	mv4	jag förklarar ofta vad som händer på TV för mitt barn
	mv5	efteråt vill jag gärna tala om för barnet vad jag anser om det program vi sett
TV-kontroll	mv6	man skall låta sina barn se vad de själva vill
	mv7	om barn verkligen vill se ett program, då skall man tillåta det
	mv8	barn kan se alla sorters program bara föräldrarna är med
TV-tilltro	mv9	TV är den bästa familjeunderhållningen
	mv10	TV-producenterna vet vad som är bäst för barn
	mv11	att titta på TV är för barnens del den bästa formen för avkoppling
barnprogram	mv12	TV-konsumtion i veckan
	mv13	"Lördags"
	mv14	"Fem myror är mer än fyra elefanter"
	mv15	"Sesame Street"
	mv16	"Från A till Ö"
fiktionsprogram	mv17	"Colombo"
	mv18	"Kojak"
Effektvariabler	mv19	läsa böcker som favoritsysselsättning
läsintresse	mv20	läsa böcker som andra favoritsysselsättning
oroligt beteende	mv21	är fientligt mot andra, knuffas och slåss
	mv22	reagerar överdrivet på kritik
	mv23	spelar lätt över och tappar kontrollen över sig själv
resultat på prov utförda i årskurs 1	mv24	spatial förmåga
	mv25	taluppfattning
	mv26	bokstavskännet
	mv27	högläsningsförmåga
	mv28	diktamensfärdighet

12.1.2 Mätmodell

Förskolemodellen omfattar alltså 11 latent variabler vilka består av sammanlagt 28 manifesta. Distinktionen mellan de manifesta och de latent variablerna är viktig. PLS-tekniken har beskrivits mer utförligt i ett tidigare avsnitt. Här ges endast en kort upprepning av några aspekter på mätmodellens tolkning och relevans.

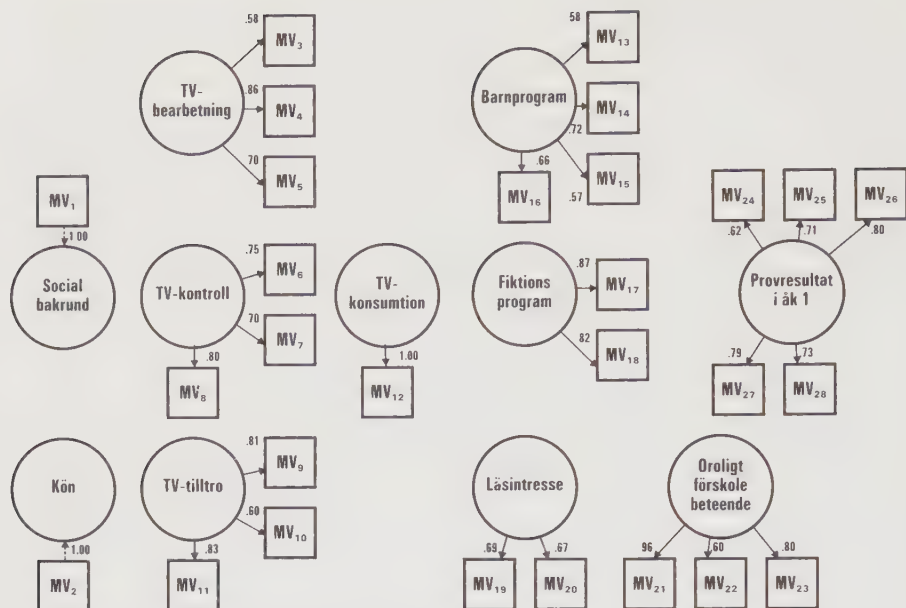
I PLS utgår man från en struktur som beskriver relationerna mellan grupper av manifesta variabler och de latent. Därefter analyseras de kausala relationerna mellan de latent variablerna. Vid en PLS-analys får man därför två lösningar: en för mätmodellen, som visar de manifesta variablernas rele-

vans i förhållande till de latent, samt en för strukturmodellen, som anger relationerna mellan de latent variablerna. En kovariansmatris över de manifesta variablerna utgör input-data för att skatta strukturmodellen. Av utrymmesskäl redovisas inte dessa matriser här. De finns dock vid förfrågan tillgängliga hos författaren.

Den första exogena variabeln, social bakgrund, omfattar enbart en manifest, nämligen moderns utbildningsnivå. Skälen till att moderns socialgrupps-tillhörighet inte ingår är två. Vid det första datainsamlingstillfället saknades denna uppgift. Uppgifter om yrkesstatus i förskolan fick således hämtas från årskurs 3, där denna uppgift var insamlad. Eftersom den sociala mobiliteten är relativt låg, bedömdes detta s k variabel-lån som ganska riskfritt. Men då variabeln yrkesstatus vid de inledande PLS-bearbetningarna gav ett relativt ringa separat bidrag till den latent variabeln social bakgrund, dvs understeg 0,50, fick den utgå ur förskolemodellen. Beslutet kan självfallet kritiserar eftersom det är önskvärt med mer än en manifest variabel för att skapa en "felfri" latent variabel. Jämförelser mellan strukturmodellen i vilken moderns yrkesstatus ingår och den i vilken moderns yrkesstatus saknas visar dock att de inte skiljer sig.

Bland de endogena variablerna finns det ytterligare tre latent som omfattar färre än de rekommenderade tre manifesta. De variabler som berörs är TV-konsumtion, läsintresse och fiktionsprogram. Tillgängliga data är dock så beskaffade att önskemålet om tre manifesta variabler inte gick att uppfylla.

I figur 17 presenteras mätmodellösningen. Acceptabla faktorladdningar föreligger mellan de latent och manifesta variablerna. Den förklarade variansen av den yttre relationen ligger på 60%, vilket får bedömas som en god indikator på mätmodellens relevans eftersom mycket av de manifesta variablernas varians har kommit med.

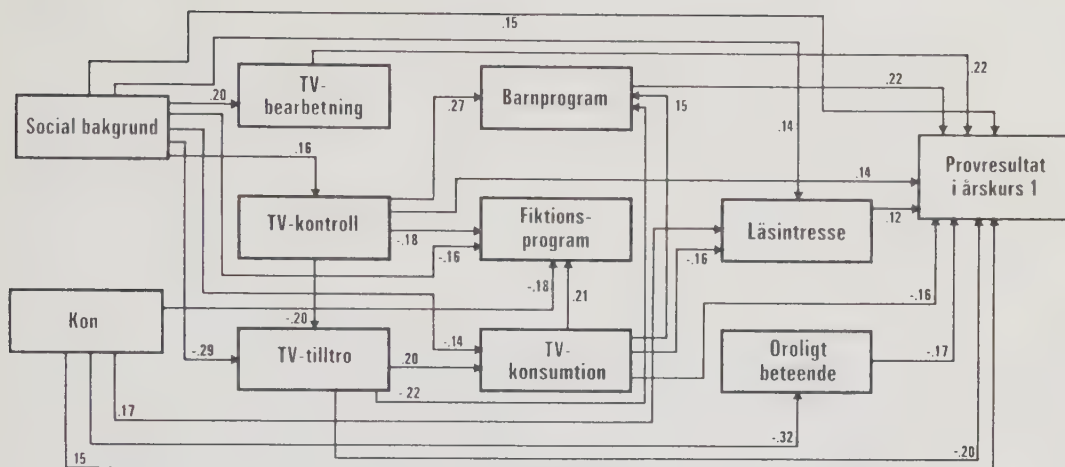


Figur 17. Mätmodell, förskolan (N=183)

12.1.3 Strukturmodell för förskolan

I figur 18 presenteras strukturmodellen för förskolebarnen. Den kausala följderna i modellen räknas från vänster till höger. Enbart statistiskt signifikanta relationer ($p < 0,05$) redovisas, och de representeras av heldragna pilar med path-koefficienter. Varje koefficient i modellen representerar ett direkt inflytande, samtidigt som de övriga variablerna i modellen kontrolleras. Modellen ger dessutom information om variablernas indirekta inflytande.

Föreliggande modells inre relation har ett förklaringsvärde på 10%, vilket är ganska lågt, och en redundanskoefficient på 0,07. Reliabiliteten är 0,58, vilket indikerar att en del av de latent variablerna har ganska lite med varandra att göra.



Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:

TV-bearbetning 2%, TV-kontroll 4%, TV-tilltro 12%, TV-konsumtion 6%, barnprogram 14%, fiktionsprogram 13%, läsintrasse 8%, oroligt beteende 10%, skolresultat 27%

Figur 18. Strukturmodell för förskolan (N=183)

Av modellen i figur 18 framgår att moderns utbildningsnivå har betydelse för vilket förhållningssätt hon intar till barnets TV-tittande, vilket även de tidigare redovisade Anova-analyserna indikerar. Mödrar med högre utbildning visar mer benägenhet att samtala och diskutera kring TV-program som deras barn ser (0,20). Det kan dock inte utläsas här om detta förhållningssätt enbart hänger samman med ett generellt mer utbrett verbalt interaktionsmönster bland de högutbildade, eller om det även bottnar i en insikt och en medvetenhet om att en bearbetning av just TV-tittandet underlättar för barnet att tillgodogöra sig och internalisera upplevelserna och informationen på ett adekvat sätt.

Moderns utbildningsnivå visar även positivt samband med i vilken utsträckning hon kontrollerar och styr barnets TV-tittande (0,16).

Däremot är en positiv hållning och en uttalad tilltro till TV-mediet negativt relaterad till social bakgrund (-0,29). Välutbildade mödrar upplever således i mindre utsträckning TV som den bästa formen av underhållning och avkoppling för sina barn. Bakom denna mer reserverade inställning till TV döljer sig sannolikt värderingar och insikter men också reella alternativa sysselsättningar som minskar TV:s betydelse.

Den TV-miljö - definierad som mödrarnas förhållningssätt till mediet -

som barnet växer upp i under förskoleåren, är således relaterad på olika sätt till moderns utbildningsnivå. TV-miljön har i sin tur direkt påverkan på såväl barnets TV-användning som dess tidiga skolprestationer. Resultaten stöder således de tidigare antagandena om TV-miljön. Att samtala om program, förtydliga och kommentera vad som sker på skärmen har gynnsam inverkan på barnets skolberedskap och tidiga skolprestationer (0,22).

Resultatet överensstämmer väl med tidigare forskningsrön kring föräldrabarn-interaktionens betydelse för den kognitiva utvecklingen (Kärby, 1969, 1971). Mödrar som kontrollerar sina barns TV-användning intar samtidigt rent generellt en mer kritisk hållning till TV-mediet, vilket den negativa relationen till variabeln tilltro indikerar (-0,20). Den restriktiva TV-inställningen gäller däremot inte de svenska barnprogrammen med uttalad pedagogisk uppläggning som är anpassad för just förskolebarn. Dessa mödrar förefaller att uppmuntra barnen att titta på barnprogrammen (0,27). Den mer restriktiva hållningen till TV-mediet har dessutom såväl direkt som indirekt positiv inverkan på barnens skolresultat. Den totala effekten är 0,25. Den beräknas på följande sätt: $[(0,14 + (0,27 \times 0,22) + (-0,20 \times -0,20) + (-0,20 \times 0,20 \times -0,16)] = 0,14 + 0,06 + 0,04 + 0,01 = 0,25$.

Mödrar med mer okritisk hållning till TV-mediet påverkar också sina barn vad beträffar barnprogramtittandet - men i motsatt riktning, dvs dessa barn ser mindre på barnprogram än andra (-0,22) och ägnar mer tid åt TV-tittande i allmänhet (0,20). En stark tilltro till TV är dessutom såväl direkt som indirekt negativt relaterat till barnens skolprestationer i årskurs 1. Den totala effekten är $[-0,20 + (-0,22 \times 0,22) + (0,20 \times -0,16) + (0,20 \times -0,16 \times 0,12)] = -0,28$.

En central variabel i de flesta massmediaundersökningar är TV-konsumtionen mätt i timmar och minuter. Vi har redan konstaterat att föräldrarnas inställning till TV har betydelse för hur mycket tid barnen tillbringar framför TV-skärmen. Detta samband finns dessutom belagt i en rad tidigare studier (Sonesson, 1979; Feilitzen, 1976; Roberts, 1973). Att TV-konsumtionen är relaterad till mängden barn- respektive fiktionsprogram som man ser på (0,15 och 0,21) kan betecknas som en validering av måtten. Den är dock svag.

Intressanta samband - om än svaga - föreligger mellan TV-konsumtion och intresset för böcker och läsning (-0,16) och mellan TV-konsumtion och provresultat (-0,16). Resultaten tyder på att de barn som tittar mycket på TV intresserar sig mindre för böcker och läsning. Detta är ju logiskt med tanke på att dessa båda aktiviteter kan tänkas tillfredsställa samma behov.

Tidigare forskning har också kunnat påvisa en s k displacementeffekt som en följd av hög TV-konsumtion. Medrich m fl (1982) fann att bland

12-åringar ersatte TV i stor utsträckning läsning men däremot inte aktiviteter som lek och hobbyverksamhet, dvs aktiviteter som inte tillfredsställdes lika bra genom TV-tittande. Även Robinson (1972) har visat att läsfrekvensen avtar då TV finns tillgänglig. Resultaten gällde dock barn från medelklassmiljöer, där böcker är ett alternativ till TV. Jag tycker dock att det är anmärkningsvärt att vi utifrån den kausala modellen redan i förskoleåldern, dvs innan barnen själva kan läsa, kan konstatera TV-effekter på läsintresset.

Vi har många tidigare belägg för att attityden till läsning grundläggs i hemmiljön. TV:s roll i detta sammanhang har däremot fått mindre uppmärksamhet. Av förskolemodellen framgår att de mer TV-orienterade barnen har mindre intresse för böcker och för att "läsa", dvs bläddra i en bok eller få något läst för sig.

Hög allmän TV-konsumtion har till skillnad från hög konsumtion av barnprogram dessutom negativ inverkan på skolberedskapen och skolresultaten under det första skolåret. Däremot har tittandet på åldersanpassade barnprogram ett direkt positivt inflytande på barnens skolberedskap och tidiga skolresultat (0,22). Sambandet är inte förvånande med tanke på barnprogrammets innehåll: träna bokstäver, träna olika tids- och rumsbegrepp, följa enkla uppmaningar från programledaren osv.

Resultaten visar att vi inte kan tala om TV i generella termer som bra eller dålig, utvecklande eller passiviserande för barn utan att också ta hänsyn till vad barnen ser på. Program för förskolebarn förefaller ge barnen ökad beredskap inför skolan. Däremot har hög TV-konsumtion i tid, vilken inbegriper en mängd olika vuxenprogram som förskolebarnet ofta inte har möjlighet att tillgodogöra sig, motsatt effekt. Liknande resultat redovisade Pearney m fl (1978) för amerikanska förskolebarn. Barnens konsumtion av fiktionsprogram har för den totala förskolegruppen enligt figur 18 dock inte några mätbara effekter på skolprestationerna.

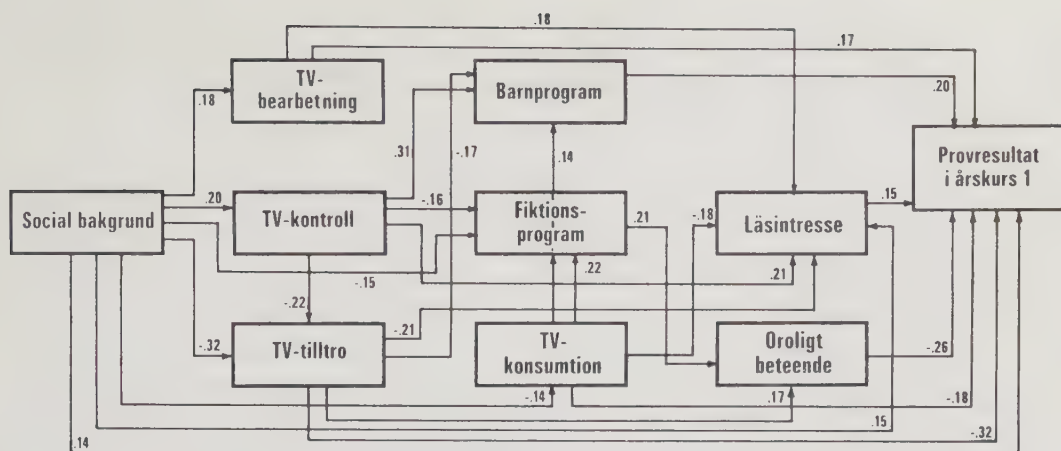
Barnens kön är den andra exogena variabel som ingår i modellen. Att flickor är något mer skolmogna och bättre klarar av skolans krav än pojkar vidimeras i modellen. Den totala effekten är 0,20. Flickorna är också mer intresserade av böcker och av att "läsa" (0,17). Liknande skillnader i läsintresset bland såväl barn som vuxna har redovisats i tidigare studier (Stevens, 1981; Medrich m fl, 1982; Spenke, 1982; Johnsson-Smaragdi, 1983). Dessa studier har dock främst gällt äldre barn. Könsskillnaderna i läsintresse förefaller enligt mina resultat grundläggas mycket tidigt, dvs redan innan barnen själva kan läsa. Vi får anledning att återkomma till denna könsskillnad i nästa kapitel, där resultaten av två separata analyser, en för flickor och en för pojkar, redovisas. Pojkarna visar ett större intresse för de aktuella fiktionsprogrammen "Colombo" och "Kojak" (-0,18). Denna könsskillnad i pro-

grampreferensen finns belagd tidigare. En stark relation föreligger mellan kön och oroligt förskolebeteende (-0,32). Detta beteende är dessutom negativt relaterat till skolprestation (-0,17).

Sammanfattningsvis kan vi utifrån modellen i figur 18 konstatera att förskolebarnens TV-miljö påverkar deras TV-användning såväl kvalitativt som kvantitativt men även deras skolberedskap och skolprestationer. Förskolebarnens TV-användning har också direkta konsekvenser för deras erfarenheter under det första skolåret. Modellen stöder således till stor del de teoretiska antagandena i figur 3. TV och föräldrarnas förhållningssätt till den kan i vissa fall ha ett direkt positivt värde för barnens tidiga skolberedskap. Att hjälpa barnen att bearbeta TV-innehållet, att stimulera barnen till att se åldersanpassade program och att kontrollera barnens TV-användning är åtgärder som förefaller att förbättra barnens skolberedskap och tidiga skolprestationer, medan ett alltför okritiskt förhållningssätt till TV och en hög TV-konsumtion ger motsatta resultat.

12.1.4 Strukturmodell för pojkar respektive flickor i förskolan

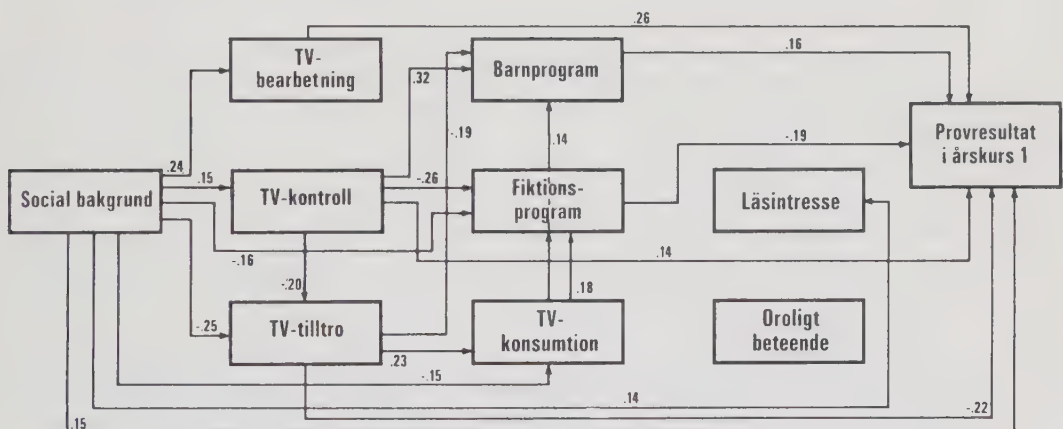
I en rad såväl massmediastudier som studier kring barns skolanpassning och skolresultat har barnens kön visat sig ha ett relativt högt förklaringsvärde. Även förskolemodellen ger indikationer på detta. Dessa gäller dock i mycket ringa grad de sex TV-variablerna. Trots detta delades förskolemodellen i två separata modeller, en pojkm- och en flickmodell, främst för att studera i vilken utsträckning strukturerna är desamma, vilket skulle kunna öka förskolemodellens tillförlitlighet. I figur 19 och 20 redovisas respektive strukturmodell för pojkar och flickor i förskolan. Samma variabler som ingick i den totala förskolemodellen i figur 18 ingår även i dessa två. Mätmodellerna för pojkar och flickor redovisas inte, eftersom enbart små avvikelser förekom från de laddningar som redovisades för mätmodellen som avser hela förskolegruppen. Presentationen följer också samma principer som tidigare. Modellernas inre relationer har ett förklaringsvärde på 12 respektive 9% och deras redundanskoefficienter är 0,08 respektive 0,05. Modellernas reliabilitet är låg, 0,55 och 0,58.



Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:

TV-bearbetning 3%, TV-kontroll 4%, TV-tilltro 15%, TV-konsumtion 2%, barnprogram 16%, fiktionsprogram 10%, läsintresse 14%, oroligt beteende 7%, skolresultat 31%

Figur 19. Strukturmodell för förskolepojkar (N=84)



Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:

TV-bearbetning 6%, TV-kontroll 2%, TV-tilltro 10%, TV-konsumtion 8%, barnprogram 17%, fiktionsprogram 13%, läsintresse 2%, oroligt beteende 0%, skolresultat 23%

Figur 20. Strukturmodell för förskoleflickor (N=99)

De huvudantaganden som fann stöd i förskolemodellen, dvs att barnens TV-miljö påverkar deras användning av mediet och deras skolprestationer samt att deras användning påverkar skolprestationen i årskurs 1, finner även stöd i flick- och pojkmmodellerna. Stödet varierar dock en del i styrka.

Pojkmodellen är något starkare än flickornas, dvs den förklarar lite mer av variansen. Skillnaderna mellan modellerna är intressanta, även om likheterna överväger med hänsyn till huvudantagandena, vilket ju ökar tilliten till förskolemodellen.

Att bearbeta TV-innehållet, dvs samtala och diskutera kring det som har upplevts är något starkare relaterat till skolmognad och skolresultat i flickgruppen (0,26) än i pojkggruppen (0,17). Benägenheten att bearbeta TV-innehållet har för pojknas del, utöver direkt påverkan, även en indirekt påverkan på skolmognaden via läsintresset. Den totala effekten i pojkggruppen är således 0,20. TV-bearbetning är således en positiv faktor i relation till skolframgång i båda grupperna.

Att kontrollera barnens TV-användning medför för såväl pojkar som flickor en högre konsumtion av pedagogiska barnprogram med direkt positiv inverkan på skolresultaten men även en lägre konsumtion av fiktionsprogram med deras negativa konsekvenser för förskolebeteendet i pojkggruppen och för skolresultaten i flickgruppen. Det föreligger dessutom ett positivt samband. I flickgruppen är den totala effekten 0,28 mellan mängden TV-kontroll och skolframgång då man tar hänsyn till såväl direkt som indirekt påverkan. Motsvarande relation i pojkggruppen är enbart indirekt (0,17).

Stor tilltro till TV har däremot i båda grupperna direkt och indirekt inverkan på skolresultaten. I pojkggruppen är den totala effekten -0,42 och i flickgruppen -0,25. Denna föräldrainsättning har dessutom direkt inflytande på barnens TV-användning.

Barnens läsintresse utgör en intressant variabel med hänsyn till kön. För flickorna har läsintresset inget vare sig med föräldrarnas förhållningsätt till TV eller barnens TV-användning att göra. För pojknas del kan såväl TV-miljön som TV-konsumtionen ses som betingelser för läsintresset. Att se mycket TV innebär ett minskat intresse för läsning (-0,18) men att däremot växa upp i en familj, där TV-tittandet är föremål för kontroll och där man samtalar och diskuterar kring TV-programmen, stimulerar pojknas läsintresse (0,21 och 0,18).

Intresset för fiktionsprogram, som i den totala förskolemodellen föreföll ha föga betydelse, visar en helt annorlunda bild när modellen delas upp med hänsyn till kön. Att i förskoleåldern titta på deckare har hos flickorna en direkt negativ inverkan på skolresultaten. Hos pojkar är konsumtionen av fiktionsprogram relaterad till ett oroligt beteende som i sin tur har ne-

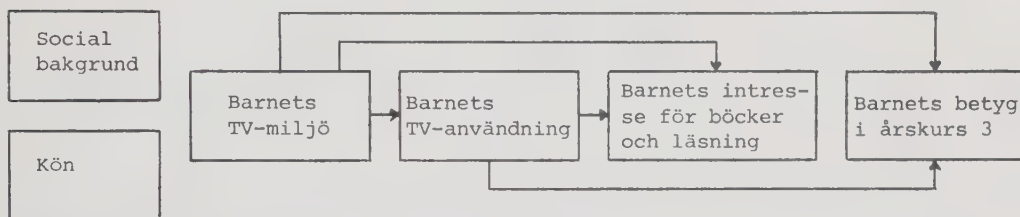
gativa konsekvenser på skolresultaten.

Det kausala sambandet mellan konsumtionen av fiktionsprogram och ett oroligt beteende kan självfallet diskuteras. Det finns en lång forsknings-tradition som ägnar sig åt att studera sambanden mellan konsumtionen av fik-tionsvåld av olika slag och oroligt och aggressivt beteende. Nästan alla är i dag eniga om att samband föreligger. Enigheten är dock mindre vad beträff-ar kausaliteten.

En annan anmärkningsvärd skillnad mellan pojk- och flickmodellen ligger i TV-konsumtionens roll. Det är enbart i pojkmodellen som det föreligger ett samband mellan TV-konsumtion och skolprestation. För flickorna föreligger inget statistiskt signifikant samband mellan motsvarande variabler. Smyser (1981) redovisade liknande resultat för samma åldersgrupp, dvs negativt sam-band mellan TV-konsumtion och läsförmåga bland pojkar i årskurs 1 men inte bland flickor.

12.2 TV:s roll i årskurs 3

I detta kapitel analyseras årskurs 3 på motsvarande sätt som förskolan. Den teoretiska utgångspunkten är också densamma som i förskolan.



Figur 21. Den tillämpade årskurs 3-modellen

12.2.1 Variabler

Variablerna som ingår i modellen för årskurs 3 har fått en mer uttömmande presentation i kapitel 9. I tabell 13 redovisas de enbart med beteckningar i tids- och kausalföljd. Modellen omfattar 9 latent variabler, 2 exogena, nämligen social bakgrund och kön, och 7 endogena varav 2 behandlas som effektvariabler. De latent variablerna är uppbyggda av totalt 21 manifesta variabler.

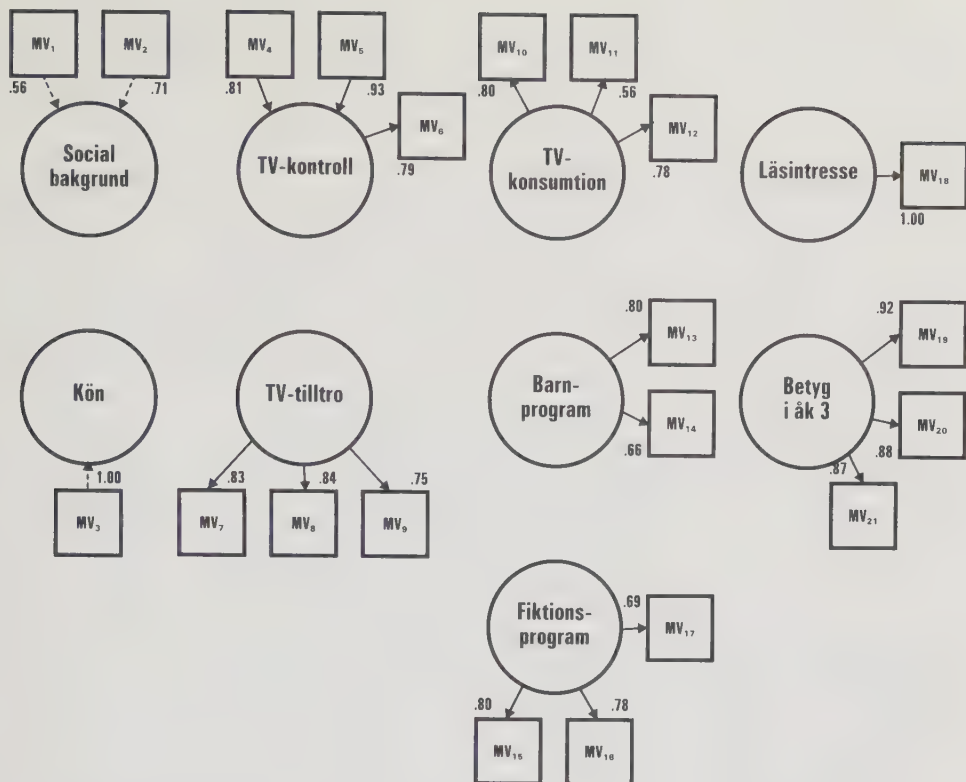
Tabell 13. PLS mätmodell för årskurs 3

Exogena variabler:	{	mv1	moderns socialgruppsstillhörighet
social bakgrund	{	mv2	moderns utbildning
		mv3	barnets kön
Endogena variabler:	{	mv4	barn kan se alla sorters program bara föräld-
TV-kontroll	{		rarna är med
(uppgifterna	{	mv5	om barn verkligen vill se ett program, då
är vända)	{		skall man tillåta det
	{	mv6	man skall låta sina barn se vad de själva vill
		mv7	TV är den bästa familjeunderhållningen
TV-tilltro	{	mv8	TV-producenterna vet vad som är bäst för bar-
	{		nen
	{	mv9	att titta på TV är för barnens del den bästa
	{		formen för avkoppling
		mv10	TV-konsumtion, på vardagar
TV-konsumtion	{	mv11	TV-konsumtion, på lördagar
	{	mv12	TV-konsumtion, på söndagar
		mv13	"Det var en gång"
barnprogram	{	mv14	"Vår kropp"
		mv15	"Man mot man"
fiktionsprogram	{	mv16	"Baretta"
	{	mv17	"Macahan"
Effektvariabler		mv18	läsintresse
		mv19	betyg i svenska i årskurs 3
skolresultat	{	mv20	betyg i matematik i årskurs 3
	{	mv21	betyg i orienteringsämnen i årskurs 3

12.2.2 Mätmodell

I figur 22 redovisas mätmodellen för årskurs 3. Den första exogena variabeln, social bakgrund, omfattar här till skillnad från i förskolemodellen 2 manifesta variabler, dvs utöver moderns utbildning även hennes socialgruppsstillhörighet. Utbildningsnivån väger dock tyngre än yrket. Bland de endogena variablerna finns det två, nämligen barnprogram och läsintresse, som omfattar färre än tre manifesta variabler vilket brukar framhållas som en önskvärd undre gräns. Läsintresse utgörs enbart av en uppgift. Barnprogram omfattade efter faktoranalys tre manifesta variabler. Skälet till att utesluta en, programmet "Bill", var den låga laddningen vid de inledande PLS-bearbetningarna.

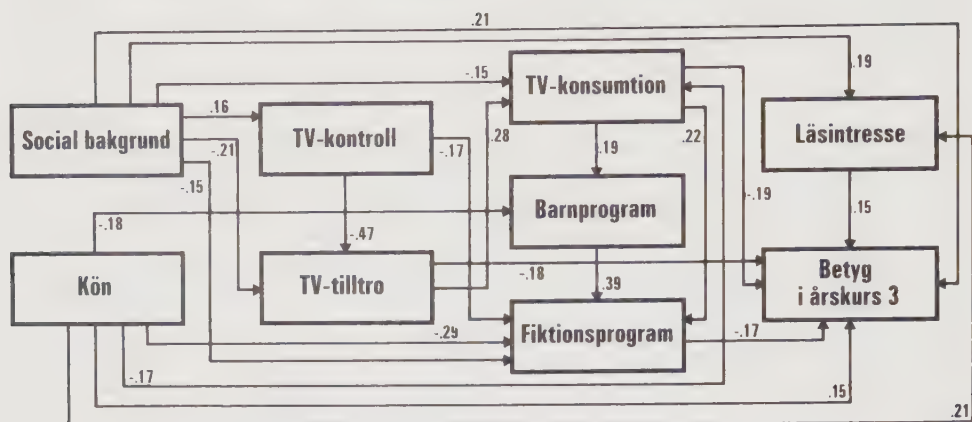
Mätmodellen som redovisas i figuren nedan får dock bedömas som acceptabel med relativt höga faktorladdningar mellan de manifesta och latent variablerna. Ett undantag utgör TV-konsumtion på lördagar som tangerar gränsen för det acceptabla. Den förklarade variansen av den yttre relationen är 66%.



Figur 22. Mätmodell, årskurs 3 (N=183)

12.2.3 Strukturmodell för årskurs 3

Den första strukturmodellen för årskurs 3, utvecklad med hjälp av PLS-tekniken, presenteras i figur 23. Liksom tidigare representerar varje path-koefficient i modellen ett direkt inflytande, samtidigt som de bakomvarande variablerna i modellen kontrolleras. Strukturmodellens relevans kan bedömas genom andelen förklarad varians av den inre relationen, här 14%. Reliabilitetskoefficienten är 0,66 och redundanskoefficienten 0,11.



Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:

TV-kontroll 3%, TV-tilltro 26%, TV-konsumtion 13%, barnprogram 7%, fiktionsprogram 33%, läsintresse 8%, skolbetyg 18%

Figur 23. Strukturmodell för årskurs 3 (N=183)

Barnens sociala bakgrund - definierad som moderns utbildning och socialgruppstillhörighet - är positivt relaterad till både betygsnivå (0,21) och läsintresse (0,19). Relationen mellan social bakgrund och TV-miljön överensstämmer med den som förelåg i förskolan, dvs mödrar med högre utbildning och socialgruppstillhörighet kontrollerar i större utsträckning än andra sina barns TV-användning (0,16). Deras tilltro till TV-mediet är liksom tidigare också lägre (-0,21). Den sociala bakgrunden är dessutom negativt relaterad till såväl TV-konsumtion som mängden fiktionsprogram. Detta överensstämmer väl med tidigare forskning.

Barnens TV-konsumtion i årskurs 3 är liksom i förskolan påverkad av moderns tilltro till mediet. De mödrar, som anser TV vara den bästa avkopplingen och underhållningen för barn, har också barn som ser mycket på TV (0,28). Dessa barn visar också sämre betyg i årskurs 3. TV-tilltrons totala effekt på betygen är -0,25.

TV-kontrollen visar liksom i förskolan negativt samband med mängden fiktionsprogram (-0,17). Det positiva samband mellan TV-kontroll och barnprogram som förelåg i förskolan har helt försvunnit i årskurs 3. En förklaring till skillnaden är förmodligen att mödrarna inte anser att barnprogrammen har något att erbjuda 10-åringar.

Barnens TV-användning i årskurs 3 förklaras till viss del av mödrarnas förhållningssätt till mediet men också av barnets kön. Det finns i en rad tidigare studier belägg för att könsskillnaderna vad beträffar TV-användningen ökar med ökad ålder. Pojkarna i årskurs 3 ägnar överhuvud TV mer tid än flickorna i samma ålder (-0,17). Skillnaderna framträder tydligast för fiktionsprogrammen (total effekt -0,27) men förekommer även för barnprogrammen (-0,18). Hög TV-konsumtion har dessutom, oavsett social bakgrund, TV-miljö och kön direkt negativ inverkan på skolbetygen i årskurs 3. Tar man dessutom hänsyn till den indirekta inverkan är den totala effekten -0,23. Detta ger utrymme för spekulationer av det slag som har förekommit i debatten kring TV och dess konsekvenser för skolan. Är orsaken till det negativa sambandet mellan TV-konsumtion och skolprestationer att barn som ser mycket på TV får mindre tid till sömn med påföljande koncentrationssvårigheter i skolan? Eller är det så att den tid som TV-tittandet tar i anspråk för högkonsumenten utnyttjas på ett mer konstruktivt och kognitivt utvecklande sätt av lågkonsumenten?

TV har i debatten även setts som komplement till skolan. Men för att TV skall kunna fungera som komplement krävs, att barnen förstår och kan tillgodogöra sig budskapet, och att programmen verkligen har ett innehåll som kan betecknas som ett komplement. Det är omöjligt att här ha en uppfattning om i vilken utsträckning 9-10-åringar kan tillgodogöra sig TV-program som till övervägande del är producerade för en vuxenpublik. De individuella skillnaderna är med all sannolikhet mycket stora. Dessutom saknas data som möjliggör några antaganden kring programförståelsen.

Den negativa relationen mellan mängden fiktionsprogram barnen ser och deras betyg (-0,17) ger dock en svag indikation på att sent TV-tittande på ur kognitiva aspekter mer eller mindre meningslösa program har negativt inflytande på skolprestationerna. Vid informella samtal med lärare har många intygat att sena TV-kvällar försämrar följande dags skolarbete. Det förefaller troligt att detta i någon mån, om det upprepas, även inverkar på skolbetygen. Liknande samband för barnprogram finns inte. Värt att notera är att variabeln barnprogram till skillnad från i förskolan inte har någon inverkan alls på skolprestationerna. Däremot har den en indirekt, dock inte signifikant, inverkan men då negativ via fiktionsprogram. I förskolan var barnprogram något som föräldrarna uppmuntrade sina barn att se. Programmen hade dessutom positiva konsekvenser för barnets skolberedskap och tidiga skolresultat. I årskurs 3 har konsumtionen av barnprogram fått andra konsekvenser. Att se på barnprogram, avsedda för en yngre målgrupp än den man själv tillhör, förefaller mer vara ett uttryck för tidsfördriv än för ett medvetet tittande, dvs ett tittande som på ett eller annat sätt är utvecklande för

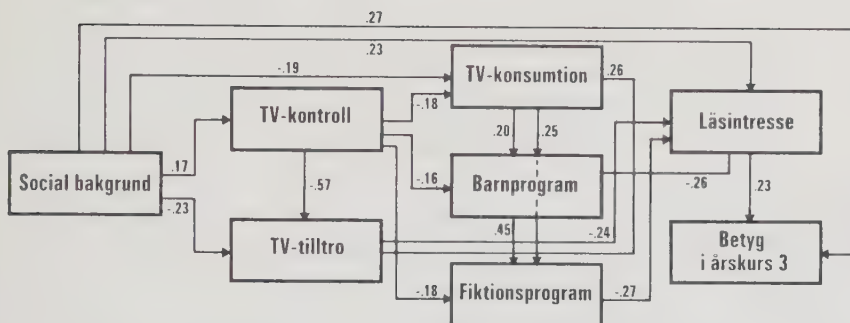
en själv och anpassat efter de egna behoven. Det kan även tolkas som en indikation på omognad.

Den andra effektvariabeln vid sidan om betygen är intresset för att läsa böcker. Barnens läsintresse i årskurs 3 förklaras enbart av den sociala bakgrunden och barnets kön. Resultaten från förskolemodellen, dvs att flickor är mer intresserade än pojkar av böcker och av att läsa, kvarstår och förstärks dessutom något i årskurs 3 (0,21).

Sammanfattningsvis kan konstateras att även strukturmodellen för årskurs 3 till stora delar stöder den teoretiska modellen, dvs att barns TV-miljö påverkar deras TV-användning och skolprestationer och att TV-tittandet dessutom har ett såväl direkt som indirekt inflytande på skolprestationerna men däremot inte på läsintresset. Kön utgör en central variabel genom att den förklarar en stor del av barnens TV-användning. Detta föranledde en delning av årskurs 3-modellen i två separata modeller, en för flickor och en för pojkar. Dessa båda modeller blev föremål för samma analyser som den totala årskurs 3-modellen.

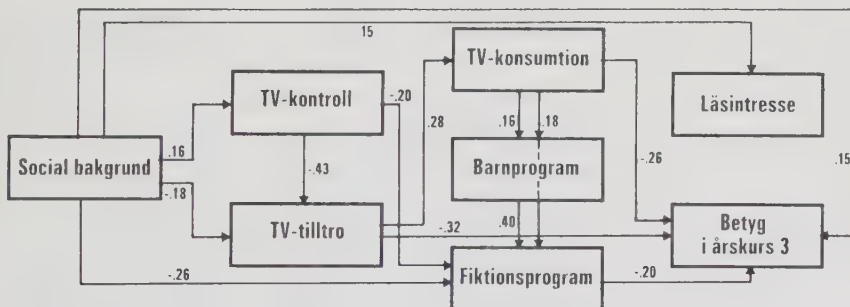
12.2.4 Strukturmodell för pojkar respektive flickor i årskurs 3

I figurerna 24 och 25 redovisas strukturmodellerna för pojk- och flickgruppen. De har de stora dragen gemensamma, men en del intressanta skillnader finns. Pojkmodellen i årskurs 3 har liksom motsvarande i förskolan ett högre förklaringsvärde (20%) än flickornas (11%). Reliabilitetskoefficienten för respektive modell är 0,63 och 0,66 och redundanskoefficienterna 0,13 och 0,10.



Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:
 TV-kontroll 3%, TV-tilltro 37%, TV-konsumtion 15%, barnprogram 7%, fiktions-
 program 29%, läsintrasse 25%, skolbetyg 12%

Figur 24. Strukturmodell för pojkarna i årskurs 3 (N=84)



Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:
 TV-kontroll 3%, TV-tilltro 21%, TV-konsumtion 8%, barnprogram 3%, fiktions-
 program 30%, läsintrasse 2%, skolbetyg 23%

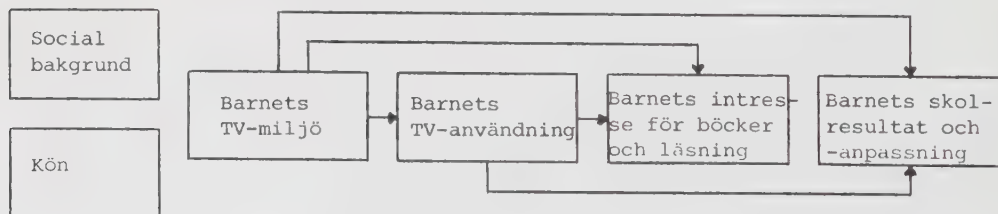
Figur 25. Strukturmodell för flickorna i årskurs 3 (N=99)

Mödrarnas TV-kontroll är för flickornas del främst relaterad till mängden fiktionsprogram de ser (-0,20). Däremot är pojkarnas totala TV-användning, dvs såväl konsumtion i tid (-0,18) som av olika program (-0,16 och -0,18), föremål för kontroll från mödrarnas sida. Den sociala bakgrunden har ett större förklaringsvärde för pojkarnas läsintresse och skolframgång än för flickornas.

En annan anmärkningsvärd skillnad mellan modellerna är att det hos flickorna förekommer en direkt negativ relation mellan å ena sidan deras TV-konsumtion och mödrarnas tilltro till TV och å andra sidan deras betyg i årskurs 3. I pojkmodellen är motsvarande variabler direkt relaterade till läsintresse och endast indirekt till skolbetyg. I pojkmodellen förklaras 23% av variansen i läsintresset av de i modellen ingående variablerna, medan motsvarande förklaringsvärde i flickgruppen är nästan obefintligt (2%). Pojkarnas läsintresse påverkas såväl av social bakgrund som av mödrarnas förhållningssätt till TV och barnets TV-användning. Motsvarande samband saknas liksom i förskolan nästan helt i flickgruppen. Läsintresse har troligen olika innebörd för pojkar och flickor i den aktuella åldern.

12.3 TV:s roll i årskurs 5

Den tillämpade modellen för årskurs 5 är till stora delar identisk med modellerna för förskolan och årskurs 3 med undantag av att variabelmängden är utökad. I årskurs 5 har barnen - till skillnad från vid de tidigare datainsamlingarna - fått motivera varför de ser på TV. Effektvariablerna har också utökats i årskurs 5-modellen, liksom de som mäter programkonsumtionen. Utöver barn- och fiktionsprogram ingår här även informativa program. I förskolan och i årskurs 3 var det inte möjligt att ta med denna variabel, eftersom så få barn såg dessa program att meningsfulla bearbetningar inte var genomförbara. Effektvariablerna omfattar utöver läsintresse och skolprestationer även information om barnens trivsel i skolan och skolanpassning. De sistnämnda effektvariablerna utgör en utvidgning av datamaterialet som inte förekom vid de två tidigare datainsamlingarna.



Figur 26. Den tillämpade årskurs 5-modellen

12.3.1 Variabler

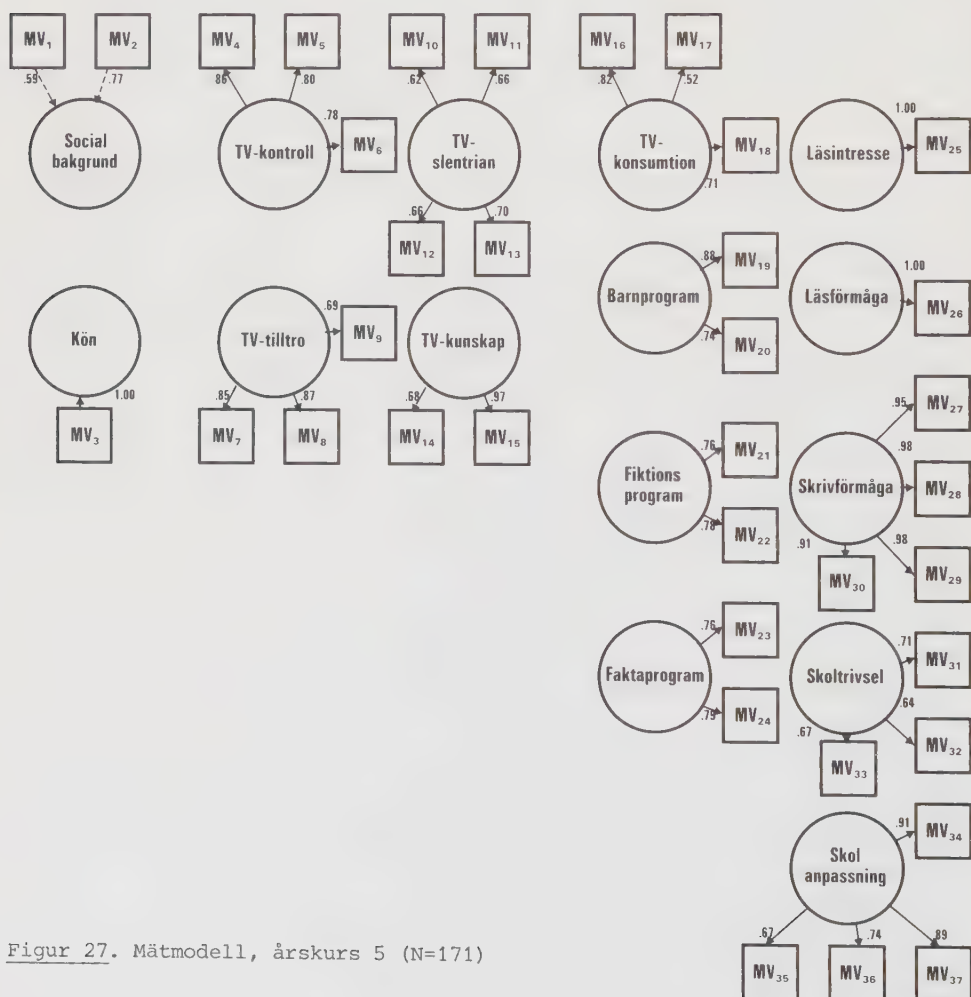
De variabler som ingår i modellen för årskurs 5 presenteras mer utförligt under rubriken "Variabelbeskrivning", kapitel 9. I tabell 14 redovisas samtliga 37 manifesta variabler som ingår i modellen. Dessa bildar i sin tur 15 latent variabler vilka liksom tidigare omfattar 2 exogena variabler, nämligen kön och social bakgrund, samt 13 endogena variabler varav 5 behandlas som effektvariabler. Variablerna redovisas i tids- och kausalföljd.

Tabell 14. PLS mätmodell för årskurs 5

Exogena variabler:		
social bakgrund	{	mv1 moderns socialgruppstillhörighet
		mv2 moderns utbildningsnivå
		mv3 barnets kön
Endogena variabler:		
TV-kontroll	{	mv4 barn kan se alla sorters program bara föräld-
(uppgifterna		rarna är med
är vända)		mv5 om barn verkligen vill se ett program, då skall
		man tillåta det
		mv6 man skall låta sina barn se vad de själva vill
TV-tilltro	{	mv7 TV är den bästa familjeunderhållningen
		mv8 TV-producenterna vet vad som är bäst för barnen
		mv9 att titta på TV är för barnens del den bästa
		formen för avkoppling
TV-slentrian	{	mv10 jag ser på TV för det är en bra avkoppling
		mv11 jag ser på TV för att det har blivit en vana
		mv12 jag ser på TV för att jag gillar att titta på
		TV
		mv13 jag ser på TV för att jag inte har något bättre
		att göra
TV-kunskap	{	mv14 jag ser på TV för att man får se hur världen är
		utanför Sverige
		mv15 jag ser på TV för att man får reda på vad som
		händer
TV-konsumtion	{	mv16 TV-konsumtion, på vardagar
		mv17 TV-konsumtion, på lördagar
		mv18 TV-konsumtion, på söndagar
barnprogram	{	mv19 "Från A till Ö"
		mv20 "Bulleribock"
fiktionsprogram	{	mv21 "Sherlock Holmes"
		mv22 "Dallas"
faktaprogram	{	mv23 "Barnjournalen"
		mv24 "Rapport"
Effektvariabler		mv25 fritidsläsning
		mv26 läsförståelse
skrivförmåga	{	mv27 skrivförmåga, antal verb i uppsatsen
		mv28 skrivförmåga, antal ord
		mv29 skrivförmåga, antal olika ord
		mv30 skrivförmåga, antal långa ord
skoltrivsel	{	mv31 skolan är alltid likadan
(uppgifterna		mv32 för det mesta blir man behandlad som en barn-
är vända)		unge i skolan
		mv33 många lärare anstränger sig inte tillräckligt
		för att göra sina lektioner intressanta för
		oss elever
skolanpassning	{	mv34 har lite svårt för att göra saker och ting
		färdigt
		mv35 arbetar för det mesta energiskt med sina läxor
		(uppgiften är vänd)
		mv36 hör aldrig efter vad man säger
		mv37 är slarvig och glömmar ofta sina saker

12.3.2 Mätmodell

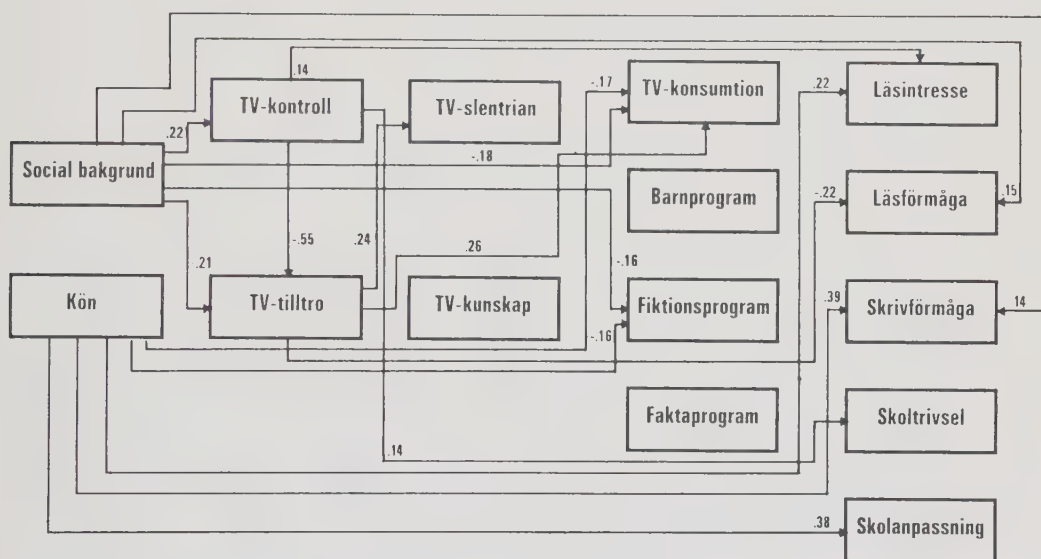
I figur 27 redovisas mätmodellen för årskurs 5. Liksom i årskurs 3 utgörs den första exogena variabeln, social bakgrund, av två manifesta variabler, nämligen moderns socialgruppsstillhörighet och hennes utbildningsnivå. Även här väger moderns utbildning tyngre i modellen än hennes yrkesstatus. Det förekommer i den här modellen liksom i tidigare en del latent variabler med färre manifesta än de rekommenderade tre. Skälen till detta är att de aktuella variablerna enbart omfattar en mätning, t ex läsintresse och läsförmåga, eller att de manifesta variablerna visade låga laddningar vid de inledande PLS-beräkningarna. Lösningen för årskurs 5 har acceptabla laddningskoefficienter mellan de manifesta och latent variablerna. Den förklarade variansen av mätmodellens relationer är 69% vilket får betecknas som fullt acceptabelt.



Figur 27. Mätmodell, årskurs 5 (N=171)

12.3.3 Strukturmodell för årskurs 5

Strukturmodellen för årskurs 5 har liksom de tidigare redovisade strukturmodellerna utvecklats med hjälp av PLS-tekniken. Modellens storlek och komplexitet är av sådan art att den inte ryms inom ett diagram utan har fått delas upp i fyra delar. Beräkningarna är dock gjorda inom en och samma modell. Uppdelningen grundar sig enbart på presentationstekniska överväganden. Liksom tidigare representerar path-koefficienterna ett direkt inflytande samtidigt som de övriga variablerna i modellen kontrolleras. Strukturmodellens totala förklaringsvärde ligger på 17%. Reliabilitetskoefficienten för modellen är 0,69 och redundanskoefficienten 0,12.



Figur 28. Strukturmodell för årskurs 5, del 1 (N=171)

Den sociala bakgrunden påverkar även i årskurs 5 såväl skolvariablerna som mödrarnas förhållningssätt till TV-mediet i förväntad riktning. Barn vars mödrar har högre utbildning och yrkesstatus har en något bättre läs- och skrivförmåga än andra. Dessa mödrar intar också en mer restriktiv hållning till sina barns TV-användning och till mediet överhuvud taget. De TV-användningsvariabler, som social bakgrund är relaterad till i årskurs 5, är TV-konsumtion och fiktionsprogram. Barn vars mödrar har hög utbildning och yrkesstatus ägnar liksom tidigare TV och fiktionsprogram mindre tid än andra barn.

Barnens kön påverkar nu liksom tidigare såväl läsintrasse som TV-användning. Flickorna är mest intresserade av böcker (0,22) och pojkarna av fiktionsprogram (-0,16) och av TV överhuvud (-0,17). 9-14-årsåldern har i en

rad studier betecknats som den verkliga bokslukaråldern (Filipson, 1980; Berg, 1982; Johnsson-Smaragdi, 1983). Johnsson-Smaragdi har i sin studie även visat att kön och social bakgrund påverkar bokläsningen mer än andra medier med undantag för TV. Könsvariabeln har dock starkast inflytande. Johnsson-Smaragdi konstaterar att böcker framför allt är flickornas medium vilket stämmer väl överens med föreliggande resultat. Hansson (1975) redovisar också resultat som visar att flickor använder mer tid för nöjesläsning än pojkar. Flickor och pojkar skiljer sig dessutom med hänsyn till vad de läser.

Den största könsskillnaden föreligger för skrivförmågan. Flickornas skrivförmåga är avsevärt bättre än pojkarnas (0,39). De uppvisar enligt lärarnas bedömningar också en bättre skolanpassning (0,38). Läsförmågan och skoltrivseln skiljer sig däremot inte med hänsyn till barnens kön.

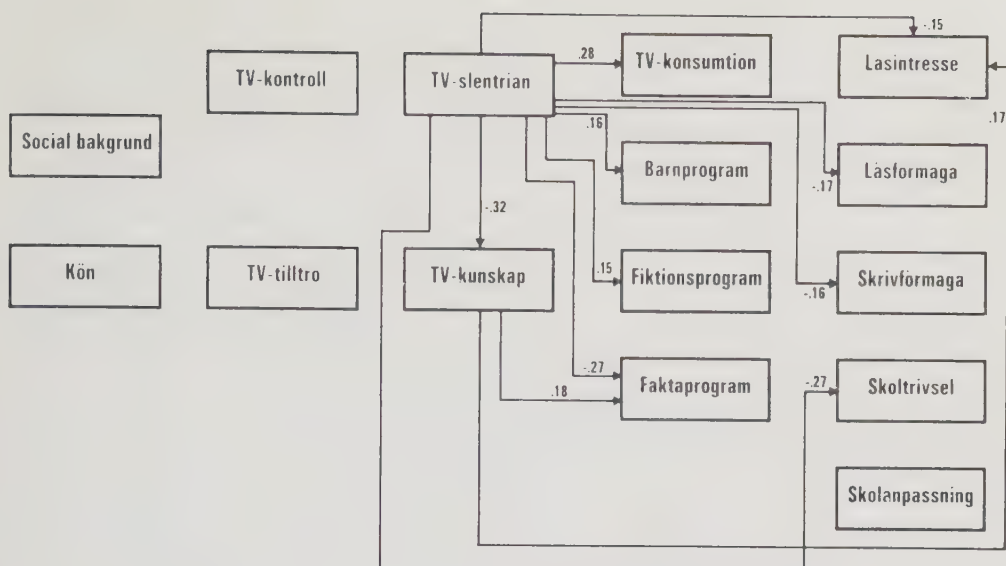
I årskurs 5 har föräldrarnas kontroll inte längre samma inflytande på barnens TV-användning som tidigare. Barn, vars föräldrar intar en mer restriktiv hållning till sina barns TV-användning, uppger sig trivas något bättre i skolan (0,14) och intressera sig något mer för böcker och läsning (0,14) än andra barn.

Mödrarnas tilltro till TV-mediet har däremot även i årskurs 5 stor betydelse för hur mycket barnen ser (0,26). De barn som säger sig se på TV slentrianmässigt lever i större utsträckning än andra i en hemmiljö med stor tilltro till TV (0,24). Föräldrarnas positiva inställning uppmuntrar sannolikt barnen till att ägna mer tid åt TV i stället för åt andra aktiviteter. En stor tilltro till mediet från föräldrarnas sida har nu liksom i förskolan och i årskurs 3 en direkt negativ inverkan på en av effektvariablerna, nämligen läsförmågan (-0,22).

I figur 29 redovisas fortsättningen på årskurs 5-modellen, dvs TV-slentrianens och TV-kunskapens inflytande på användningen och på de s k skolvariablerna.

Skälen till att man ser på TV styr såväl programval som konsumtionsmängd. Att använda TV för att slå ihjäl tiden, för att man saknar annan sysselsättning eller för att alternativen inte är tillräckligt attraktiva, innebär att man ägnar TV mer tid än andra (0,28). Därtill ser man mer på fiktionsprogram (0,15) och barnprogram (0,16) men däremot mindre på program av informativ karaktär (-0,27). TV-slentrianen är dessutom negativt relaterad till en rad effektvariabler, nämligen läsintresse (-0,15), läsförmåga (-0,17), skrivförmåga (-0,16) och framför allt skoltrivsel (-0,27).

Vad som är orsak och verkan vad beträffar relationen TV-slentrian och skolvariabler är långt ifrån självklart. Min avsikt har dock varit att försöka belysa eventuella "skoleffekter" av ett s k slö-tittande för barn i



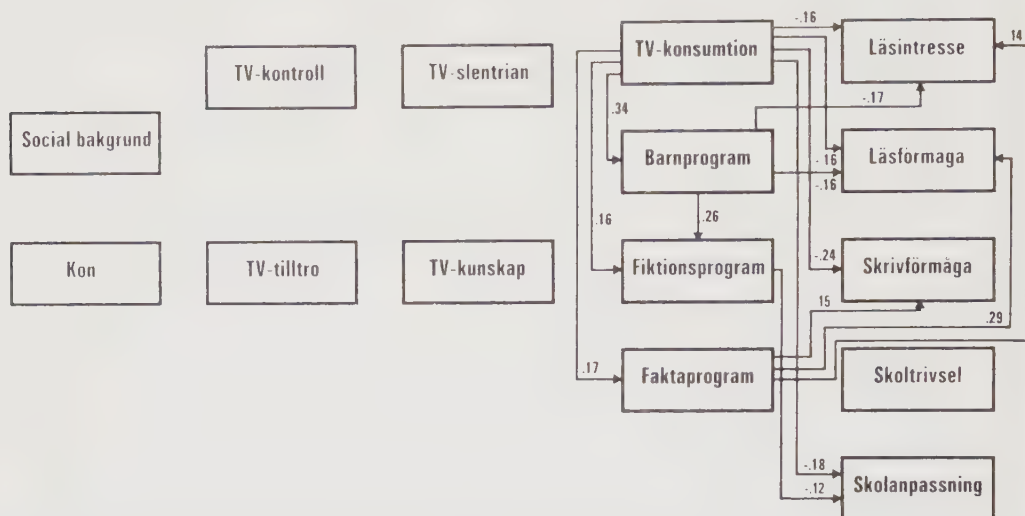
Figur 29. Strukturmodell för årskurs 5, del 2 (N=171)

12-årsåldern. Beklagligt nog saknas motsvarande uppgifter i förskole- och årskurs 3-materialet, vilket omöjliggör jämförelser. En inte allt för djärv gissning är att såväl skälen till att titta på TV som effekterna av detta tittande skiljer sig med avseende på barnens ålder. Av modellen framgår att slötittande i årskurs 5 är förenat med sämre läs- och skrivförmåga. Detta har jag tolkat som en indirekt följd av en displacementeffekt, dvs tittandet tar tid från mer konstruktiva aktiviteter som att läsa eller kommunicera och interagera med omvärlden. Vi får dock anledning att återkomma till relationen TV-slentrian och skolresultat i kapitel 14.

I debatten har framhållits att alternativet för de barn som ägnar TV mycket tid inte är att läsa läxor. TV kan således inte lastas för dåliga skolresultat. Denna slutsats är säkert giltig för många barn. Men vi får inte glömma fritidsläsningens roll för läs- och skrivförmågan eller betydelsen av ett rikt och nyanserat språk som endast utvecklas i kommunikation med omgivningen. De som däremot vänder sig till TV för att få kunskaper och således ägnar sig åt ett målmedvetet tittande, ser mer faktaprogram (0,18). De visar dessutom ett större intresse för böcker och läsning (0,17).

Skälen till att man sätter sig framför TV-apparaten har inte enbart direkt inverkan på en rad skolvariabler utan även indirekt. Den totala effekten av slentriantittandet är således något högre om man även tar hänsyn till den indirekta effekten. För läsförmågan är således den totala effekten av slentriantittandet -0,28 och för skrivförmågan -0,22. Att använda TV som

kunskapskälla har endast en indirekt men positiv inverkan på läsförmågan som dock inte är signifikant. I figur 30 redovisas den inverkan som TV-användningen har på effektvariablerna i årskurs 5-modellen.



Figur 30. Strukturmodell för årskurs 5, del 3 (N=171)

De barn som ägnar TV-mediet mycket av sin fritid, ser också mer fik-tions- och faktaprogram (0,16 och 0,17) men framför allt barnprogram (0,34) än andra. Den totala relationen mellan TV-konsumtion och fiktionsprogram är dock betydligt högre om man utöver den direkta effekten även tar hänsyn till den indirekta dvs $[0,16 + (0,34 \times 0,26)] = 0,26$.

De kanske intressantaste resultaten är de effekter som TV-konsumtion åsamkar. Intresset för böcker och läsning visar en negativ relation till konsumtionen (-0,16). De som ser mycket på TV förefaller inte ha något in-tresse kvar - eller handlar det om ork? - för att intressera sig för text-medierna. Mycket TV-tittande är dessutom negativt relaterat till skolan-passning (-0,18). Barn som ser mycket på TV är enligt lärarbedömningarna mer okoncentrerade i skolan och slarviga med läxor och annat skolarbete. De har också sämre läs- och skrivförmåga. Den totala effekten av TV-konsumtion är för läsförmågan -0,19, vilket innesluter såväl positiv som negativ inver-kan. De som ser mycket på TV, ser också en hel del faktaprogram, som dock är en resurs för läsförmågan. Men de ser också mer barnprogram, vilket på detta åldersstadium är negativt relaterat till läsförmågan. Dessutom har de ett mindre intresse för läsning och böcker vilket också ger en negativ in-direkt effekt. Detta är ytterligare ett exempel på hur väsentligt det är

att inte enbart utgå från TV-konsumtion i tid, då vi studerar relationen mellan TV och kognitiva färdigheter.

TV-konsumtionens inverkan på barnens skrivförmåga är också något högre, då man utöver direkt effekt även tar hänsyn till den indirekta via läsintresse och läsförmåga. Den totala effekten är $-0,33$.

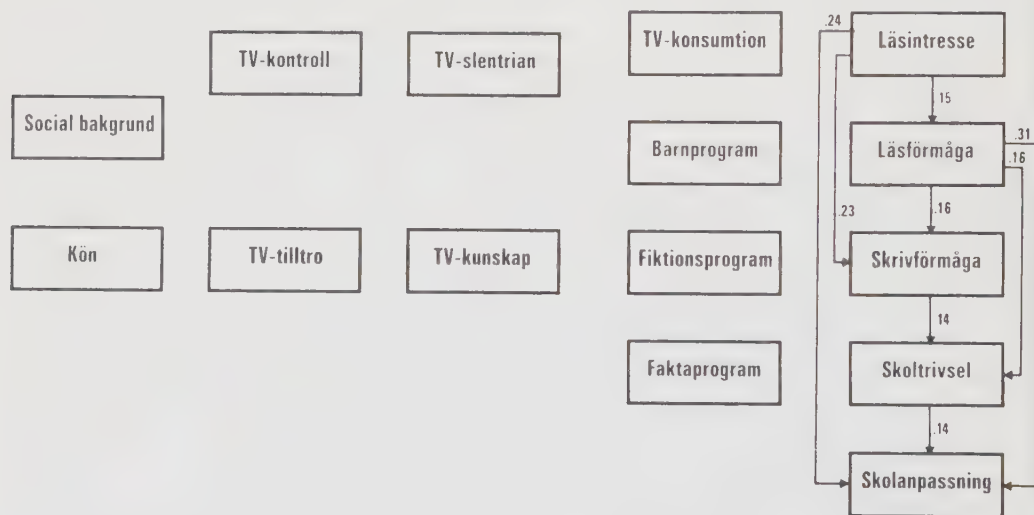
Studier kring TV:s effekter på skolprestationer har företrädesvis inriktats på läsförmågan. Läsförmågan har också stått i förgrunden i debatten om TV:s konsekvenser på det kognitiva området. Postman (1980) är en av dem som efterlyst mer forskning kring och intresse för TV:s konsekvenser på skrivförmågan. Skrivförmågan utgör, menar Postman, det tydligaste uttrycket för förmåga till analytiskt och följdriktigt tänkande. Postman uttrycker samtidigt stark oro inför den försämrade språkliga förmågan bland amerikanska barn och ungdomar inte minst då det gäller att uttrycka sig i skrift. I en relativt nyligen publicerad undersökning av Pierce (1983) har relationen mellan TV-konsumtion och skrivförmåga studerats. Av studien, som berörde barn och ungdomar i åldersintervallet 11-15 år, framgår det att skrivförmågan är positivt korrelerad med läsvanorna, föräldrarnas utbildningsnivå och intresse för barnen, dvs i vilken utsträckning föräldrarna kontrollerade barnens TV-konsumtion, diskuterade TV-programmens innehåll med barnen och läste för barnen då de var yngre. Skrivförmågan var däremot negativt korrelerad med barnens TV-konsumtion. Detta negativa samband kvarstod även då kontrollvariabler som läsvanor och föräldraintresse infördes. Resultaten av årskurs 5-modellen ger motsvarande bild, dvs en negativ relation mellan TV-konsumtion och skrivförmåga samtidigt som social bakgrund, kön, TV-miljö och motiv för att se på TV kontrolleras.

Resultaten vad beträffar TV-användningens effekter på skolresultat och skolanpassning, då användningen mäts med ett kvantitativt mått som tid, överensstämmer väl med tidigare forskning på området, som dock företrädesvis rör amerikanska förhållanden. Hög TV-konsumtion är förenad med sämre skolprestationer och skolanpassning. Detta konstaterande får inte sällan till följd att TV betraktas som en skolans fiende. Men tar man hänsyn till TV-användningens kvalitativa aspekter får man en mer nyanserad bild av relationen mellan TV och skola. Barn som ser mycket informativa TV-program har också bättre läs- och skrivförmåga ($0,29$ resp $0,15$) och ett större läsintresse ($0,14$) än andra. Vad som är orsak och verkan här är naturligtvis en öppen fråga som vi har anledning att återkomma till i ett senare kapitel. Att däremot ägna småbarnsprogrammen mycken tid är negativt relaterat till läsförmåga ($-0,16$) och läsintresse ($-0,17$). Barnprogram är en intressant variabel, som i förskolan innebar bättre skolberedskap och skolresultat i årskurs 1. I årskurs 3 däremot hade intresset för samma programkategori inget samband

alls med skolresultaten. Intresset för barnprogram i årskurs 5 slutligen är direkt negativt kopplat till såväl läsintresse som läsförmåga. Resultaten stöder antagandet att målgruppsanpassade program kan vara en resurs, medan program som ligger över eller under ens kognitiva förmåga enbart är slöseri med tid som skulle kunna ägnas mer utvecklande aktiviteter. Att titta på småbarnsprogram i 12-årsåldern kan också tolkas som ett behov av tröst och vila för dem som ofta måste anstränga sig över sin förmåga.

För fiktionsprogrammen föreligger ett negativt samband med skolanpassning (-0,12). Sambandet är svagt men intressant med tanke på debatten om att sena TV-kvällar med sömnbrist som följd leder till koncentrationssvårigheter i skolan. Zuckerman m fl (1980) redovisar också data som visar att barn i åldrarna 10-12 år, som ägnar mycket tid åt att titta på program med aggressiva inslag, upplevs av sina lärare som mer besvärliga i skolan än sina klasskamrater.

I figur 31 redovisas avslutningsvis relationerna mellan de s k skolvariablerna eller effektvariablerna. Att skolvariablerna är korrelerade med varandra var förväntat. Barn som klarar av skolans krav trivs också bättre i skolan och upplevs också av lärarna som mer koncentrerade och uppmärksamma.



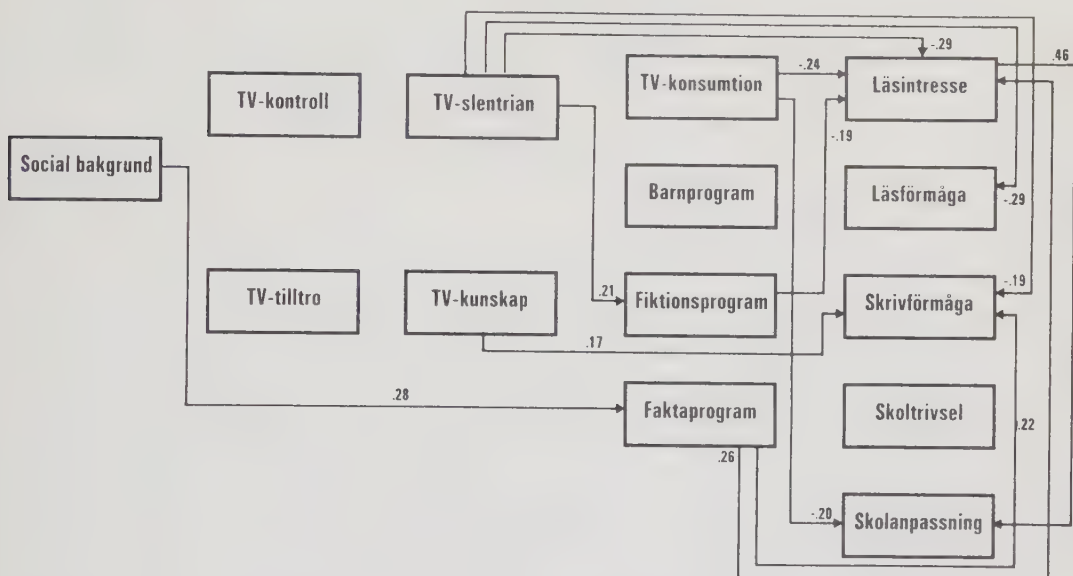
Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:

TV-kontroll 5%, TV-tilltro 34%, TV-slentrian 6%, TV-kunskap 10%, TV-konsumtion 21%, barnprogram 14%, fiktionsprogram 11%, faktaprogram 13%, läsintresse 20%, läsförmåga 26%, skrivförmåga 36%, skoltrivsel 14%, skolanpassning 40%

Figur 31. Strukturmodell för årskurs 5, del 4 (N=171)

12.3.4 Strukturmodell för pojkar respektive flickor i årskurs 5

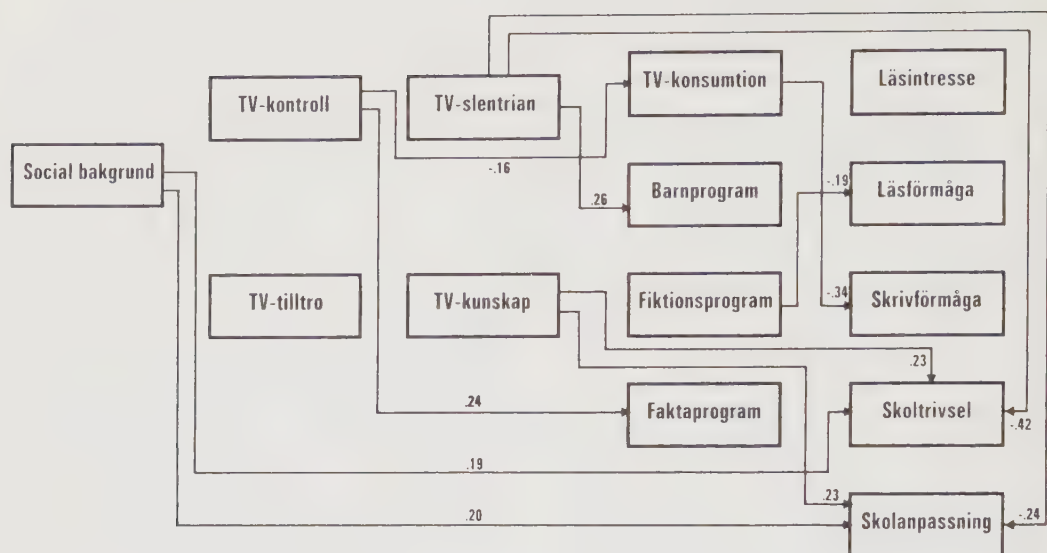
Modellen för årskurs 5 har liksom de tidigare delats upp i en för flickor och en för pojkar. Detta har gjorts för att utröna om det föreligger olika strukturer med hänsyn till barnens kön. I modellerna redovisas enbart de relationer som skiljer modellerna åt, antingen genom att relationen i fråga enbart förekommer i en av dem eller är avsevärt mycket starkare i en av dem. Den fullständiga modellen finns tillgänglig hos författaren. Den förklarade variansen av den inre relationen är för pojkarna 21% och för flickorna 20%. Reliabilitetskoefficienterna för modellerna är 0,63 respektive 0,65.



Figur 32. Strukturmodell för pojkarna i årskurs 5 (N=79)

I flickgruppen är till skillnad från i pojkgruppen social bakgrund relaterad till skolanpassning och skoltrivsel. Flickor, vars mödrar har högre utbildning och socialgruppsstillhörighet, trivs enligt egna uppgifter bättre i skolan (0,19). De är enligt klassläraren dessutom mer skolanpassade (0,20). Motsvarande social bakgrund är i pojkgruppen relaterad till ett större intresse för faktaprogram (0,28). I flickgruppen är TV-kontroll relaterad till faktaprogram på så sätt att de flickor, vars mödrar intar ett mer kontrollerande förhållningssätt till TV, ser mer faktaprogram (0,24) men samtidigt mindre på TV rent generellt i tid mätt (-0,16).

Den kanske intressantaste könsskillnaden står slentriantittandet för. I pojkgruppen innebär ett högt slentriantittande också ett större intresse för fiktionsprogram (0,21), medan det i flickgruppen innebär ett större in-



Figur 33. Strukturmodell för flickorna i årskurs 5 (N=92)

trasse för barnprogrammen (0,26). Slentriantittandets inverkan på effektvariablerna skiljer sig också mellan flickor och pojkar. För pojkarnas del innebär ett högt slentriantittande direkta negativa effekter på kognitiva färdigheter som läs- och skrivförmåga (-0,29 resp -0,19). Motsvarande samband föreligger även i flickgruppen mellan slentriantittandet och läsförmåga men detta samband är avsevärt lägre (-0,16). Det s k slötittandet förefaller dessutom hämma pojkarnas läsintrasse (-0,29). I flickgruppen är slentriantittandet framför allt relaterat till sämre skoltrivsel (-0,42) och sämre skolanpassning (-0,24). Att däremot motivera sitt TV-tittande med att man söker kunskap är i flickgruppen positivt relaterat till skoltrivsel (0,23) och skolanpassning (0,23), i pojkgruppen förenat med en bättre skrivförmåga (0,17) och endast indirekt relaterat till trivsel och anpassning.

TV-konsumtionen är en annan variabel som ger något olikartade strukturer med hänsyn till barnens kön. Bland flickorna är hög TV-konsumtion starkt kopplad till sämre skrivförmåga (-0,34) medan motsvarande variabel bland pojkarna har konsekvenser för deras läsintrasse (-0,24) och skolanpassning (-0,20).

I båda modellerna har fiktionsprogram negativa konsekvenser för de kognitiva intressena. Dessa relationer syns inte i den totala modellen. En hög konsumtion av fiktionsprogram innebär för pojkarnas del ett mindre intresse för böcker och läsning (-0,19), medan motsvarande konsumtion för flickorna är relaterad till en sämre läsförmåga (-0,19).

Konsumtionen av faktaprogram har också olika konsekvenser med hänsyn till barnens kön. En hög konsumtion av faktaprogram har positiva konsekvenser för läsförmågan i båda grupperna. I pojkggruppen finns dessutom en positiv relation mellan faktaprogram och skrivförmåga (0,22) samt läsintresset (0,26). Dessa relationer saknas i flickgruppen. Pojkarnas läsintresse är dessutom starkt relaterat till deras skolanpassning (0,46), dvs pojkar som är intresserade av böcker och läsning upplevs samtidigt som skolanpassade av sina lärare. Pojkarnas läsintresse förklaras liksom tidigare i långt större utsträckning av de variabler som ingår i modellen. Att slötitta på TV, att ägna mycket tid åt TV-tittande och fiktionsprogram hämmar pojkarnas läsintresse. Att däremot titta mycket på faktaprogram har motsatt effekt på läsintresset. Motsvarande samband saknas i flickgruppen. För pojkar förefaller TV i viss mån vara en konkurrent till boken.

13. RELATIONEN MELLAN SKOLA OCH TV UR ETT ANVÄNDNINGSORIENTERAT PERSPEKTIV

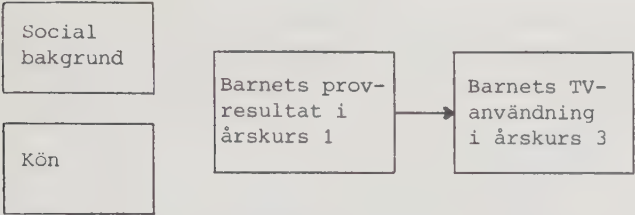
I detta kapitel testas den tillämpade modellen i figur 5 som utgår från ett användningsorienterat perspektiv, där skolerfarenheter i årskurs 1 respektive 3 utgör de oberoende variablerna, och mediaanvändning i årskurserna 3 och 5 utgör de beroende. Analyserna utförs liksom tidigare med hjälp av PLS.

Huvudfrågan är här om och i så fall hur barnens skolerfarenheter påverkar deras TV-användning. Den centrala frågan för mig, då jag startade med föreliggande arbete, var som tidigare nämnts att belysa vilken roll barnens TV-miljö och TV-användning har för deras skolframgångar. Under arbetets gång presenterade Roe (1983) intressanta resultat rörande ungdomars skolerfarenheter och mediaval. Roe fann stöd för sin användningsorienterade teori att det är ungdomarnas skolerfarenheter som styr deras musiksmak. Resultaten väckte ett intresse hos mig att studera relationen mellan skolerfarenheter och programval utifrån samma perspektiv men bland yngre barn. Den resultatbild som Roe redovisar av relationen mellan skolprestation och TV-konsumtion är dock något motsägelsefull. Relationen är positiv (0,19) mellan skolprestation i årskurs 6 och TV-konsumtion i årskurs 9 men negativ mellan motsvarande variabler i årskurs 8 och 9 (-0,31). Roes förklaring är att TV har olika betydelse med hänsyn till barnens ålder. Den motsägelsefulla bilden är kanske ytterligare ett exempel på att TV-begreppet måste differentieras mer, dvs även innefatta TV-innehållet.

De analyser som redovisas i detta kapitel med skolprestation som prediktor och TV-användning som kriterium är utförda i tre steg. Den första modellen berör lågstadiet, dvs från årskurs 1 till årskurs 3, den andra mellanstadiet från årskurs 3 till årskurs 5 och den tredje slutligen omfattar årskurs 1 till 5.

13.1 De tidiga skolerfarenheternas inverkan på TV-användningen i årskurs 3

Modellen över relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till 3 omfattar barnens resultat på skolmognadstest och prov utförda under årskurs 1 samt deras TV-användning i årskurs 3, dvs TV-konsumtion i tid samt konsumtion av barnprogram och fiktionsprogram. I modellen tas dessutom hänsyn till barnens kön och sociala bakgrund.



Figur 34. Den tillämpade modellen för relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till 3

13.1.1 Variabler

I tabellen nedan redovisas de manifesta och latent variablerna med beteckningar i tids- och kausalföljd. Modellen omfattar totalt 6 latent, 2 exogena och 4 endogena variabler varav 3 behandlas som effektvariabler, uppbyggda av sammanlagt 16 manifesta.

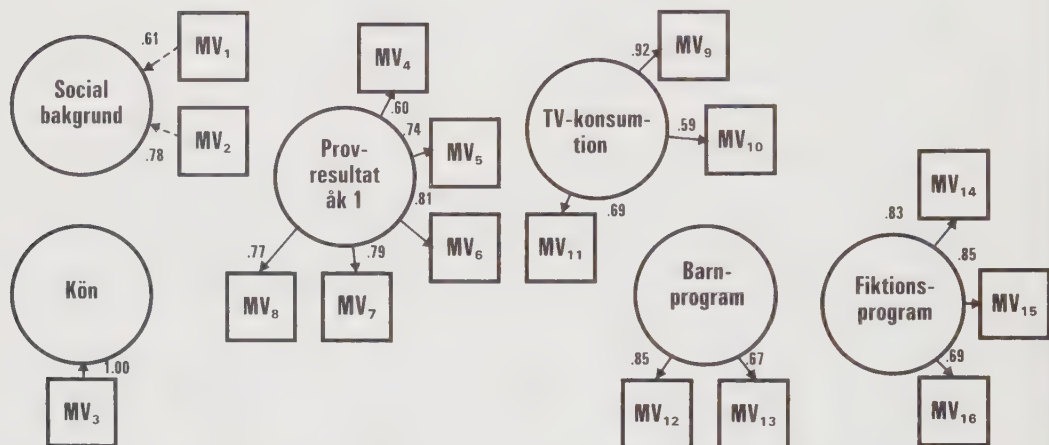
Tabell 15. PLS mätmodell för relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till 3

Exogena variabler:	{	mv1	moderns socialgruppsstillhörighet
social bakgrund	{	mv2	moderns utbildningsnivå
		mv3	barnets kön
Endogena variabler:	{	mv4	spatial förmåga
provresultat	{	mv5	taluppfattning
från årskurs 1	{	mv6	bokstavskännet
	{	mv7	högläsningförmåga
	{	mv8	diktamensfärdighet
Effektvariabler	{	mv9	TV-konsumtion, på vardagar
TV-konsumtion	{	mv10	TV-konsumtion, på lördagar
	{	mv11	TV-konsumtion, på söndagar
barnprogram	{	mv12	"Det var en gång"
	{	mv13	"Vår kropp"
fiktionsprogram	{	mv14	"Man mot man"
	{	mv15	"Baretta"
	{	mv16	"Macahan"

13.1.2 Mätmodell

I figur 35 redovisas mätmodellen med laddningskoefficienterna mellan de manifesta och latenta variablerna. Den förklarade variansen av mätmodellens yttre relationer är 68%.

Det föreligger dock skillnader i måttens reliabilitet. Vardags-TV-tittandet är liksom tidigare ett avsevärt mer reliabelt mått än t ex lördags-tittandet.

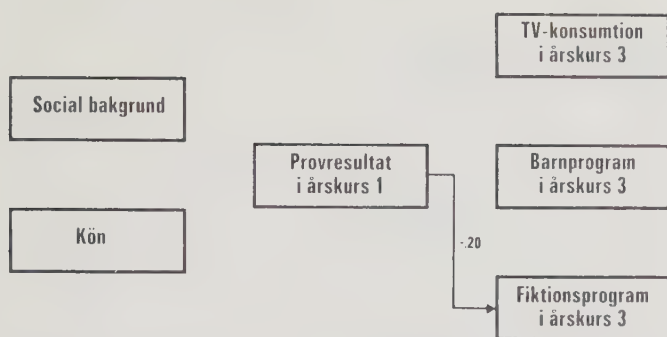


Figur 35. Mätmodell, relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till 3 (N=193)

13.1.3 Strukturmodell från årskurs 1 till 3

I figur 36 redovisas den första strukturmodellen med ett användningsorienterat perspektiv. Signifikansgränsen är densamma som tidigare men antalet barn som ingår i analysen är något högre. Detta beror framför allt på att några av de variabler som hade en del internt bortfall inte ingår i modellen.

I modellen redovisas enbart de signifikanta relationerna som föreligger mellan skolresultat och effektvariabler. Relationerna mellan de exogena variablerna social bakgrund och kön och övriga variabler i modellen finns redovisade i tidigare avsnitt. I bearbetningen ingår dock samtliga variabler. Relationen mellan skolresultat och effektvariabler bör således bedömas som ett direkt inflytande samtidigt som social bakgrund och kön kontrolleras. Strukturmodellens förklaringsvärde uppgår till 10% och reliabilitetskoefficienten är 0,70.



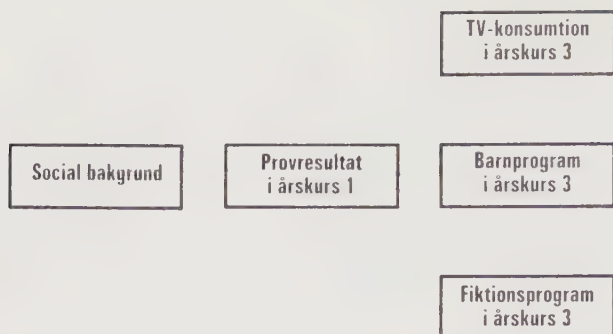
Figur 36. Strukturmodell från årskurs 1 till 3 (N=193)

Huvudintresset är i vilken utsträckning barnens skolerfarenheter från årskurs 1 påverkar deras TV-användning några år senare. Resultatet stöder det teoretiska antagandet att barn med mindre skolframgångar i större utsträckning än andra söker sig till ett med hänsyn till barnens ålder mindre accepterat mediabruk, dvs sena fiktionsprogram med våldsinslag (-0,20). Den redovisade relationen föreligger samtidigt som barnens sociala bakgrund och kön kontrolleras.

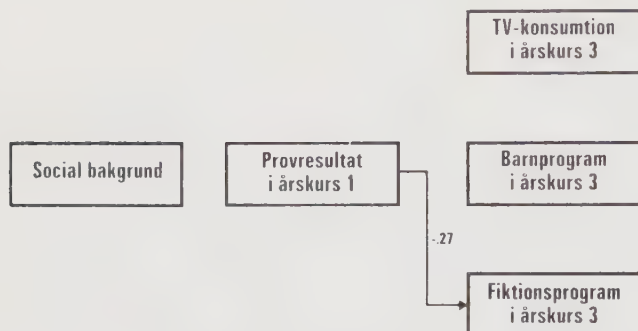
Liksom tidigare presenteras separata modeller för flickor och för pojkar.

13.1.4 Strukturmodell för flickor respektive pojkar från årskurs 1 till 3

Det teoretiska resonemanget bakom den s k användningsmodellen förefaller, då man delar upp modellen i en för flickor och en för pojkar, enbart gälla för flickorna. I pojkgruppen finns det till skillnad från i flickgruppen inga signifikanta samband mellan skolresultaten i årskurs 1 och TV-användning i årskurs 3. Resultaten tyder på att de flickor, vars tidiga skolerfarenheter inneburit större eller mindre misslyckanden på det kognitiva området, ser mer fiktionsprogram i årskurs 3 (-0,27). Att se fiktionsprogram med våldsinslag är förmodligen ett starkare uttryck för ett icke-accepterat mediabruk bland flickor än bland pojkar. Modellernas förklarade varians är 9 respektive 12% och reliabiliteten 0,67 och 0,69.



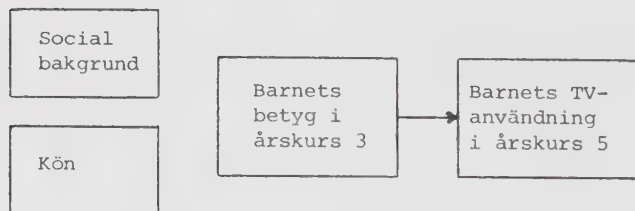
Figur 37. Strukturmodell för pojkar (N=90)



Figur 38. Strukturmodell för flickor (N=103)

13.2 Relationen mellan skolerfarenheter i årskurs 3 och TV-användningen i årskurs 5

Modellen som berör relationen mellan skola och TV från årskurs 3 till årskurs 5 omfattar barnens skolresultat i årskurs 3, dvs deras betyg i ämnena svenska, matematik och orienteringsämnen, samt deras TV-användning drygt två år senare. Liksom i de tidigare modellerna kontrolleras kön och social bakgrund.



Figur 39. Den tillämpade modellen för relationen mellan skola och TV från årskurs 3 till årskurs 5

13.2.1 Variabler

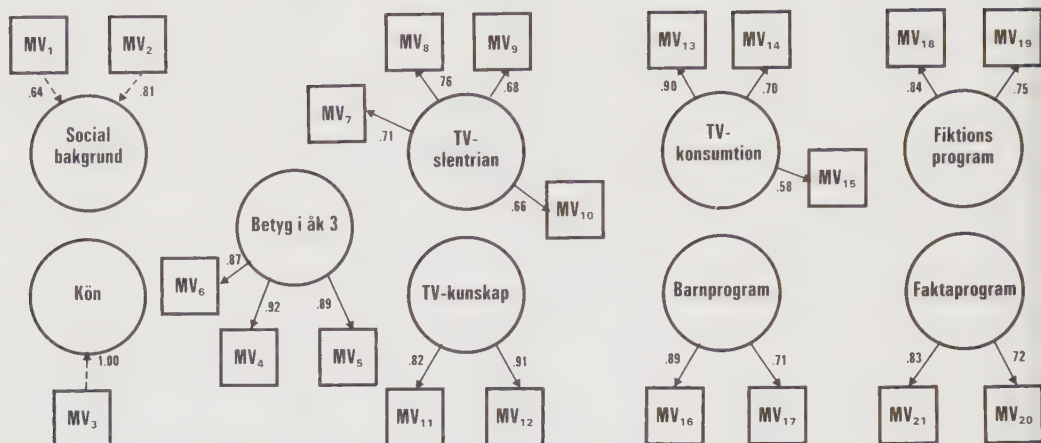
De manifesta variabler - totalt 21 - som ingår i modellen och de latent redovisas nedan i tids- och kausalföljd. De latenta variablerna är här 9 till antalet och omfattar liksom tidigare 2 exogena och resten endogena variabler.

Tabell 16. PLS mätmodell för relationen mellan skola och TV från årskurs 3 till 5

Exogena variabler:	{	mv1	moderns socialgruppsstillhörighet
social bakgrund	{	mv2	moderns utbildningsnivå
		mv3	barnets kön
Endogena variabler:	{	mv4	betyg i svenska
skolresultat	{	mv5	betyg i matematik
i årskurs 3	{	mv6	betyg i orienteringsämnena
		mv7	jag ser på TV för det är en bra avkoppling
		mv8	jag ser på TV för att det har blivit en vana
TV-slentrian	{	mv9	jag ser på TV för att jag gillar att titta på TV
		mv10	jag ser på TV för att jag inte har något bättre att göra
		mv11	jag ser på TV för att man får se hur världen är utanför Sverige
TV-kunskap	{	mv12	jag ser på TV för att man får reda på vad som händer
		mv13	TV-konsumtion, på vardagar
TV-konsumtion	{	mv14	TV-konsumtion, på lördagar
		mv15	TV-konsumtion, på söndagar
		mv16	"Från A till Ö"
barnprogram	{	mv17	"Bulleribock"
		mv18	"Sherlock Holmes"
fiktionsprogram	{	mv19	"Dallas"
		mv20	"Barnjournalen"
faktaprogram	{	mv21	"Rapport"

13.2.2 Mätmodell

Laddningskoefficienterna mellan variablerna redovisas i figur 40 liksom den förklarade variansen av den yttre relationen vilken är 67%.

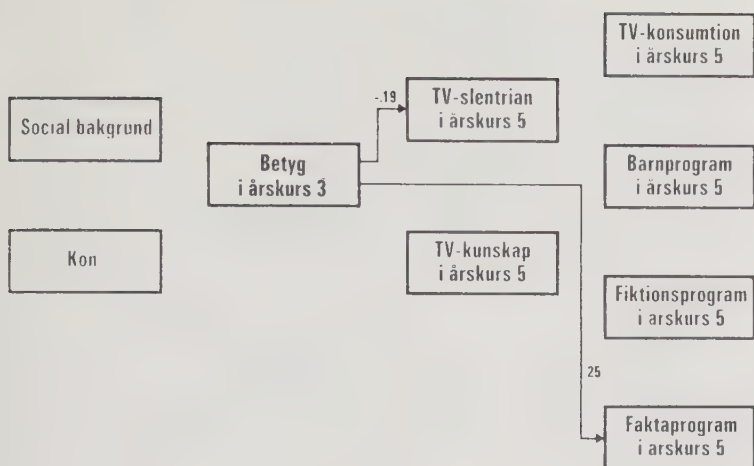


Figur 40. Mätmodell för relationen mellan skola och TV från årskurs 3 till 5 (N=192)

13.2.3 Strukturmodell från årskurs 3 till 5

I strukturmodellen nedan redovisas enbart de signifikanta relationerna mellan betyg i årskurs 3 och effektvariablerna i årskurs 5. Övriga relationer har redovisats i tidigare avsnitt. Strukturmodellens förklaringsvärde uppgår till 11% och reliabiliteten är 0,68.

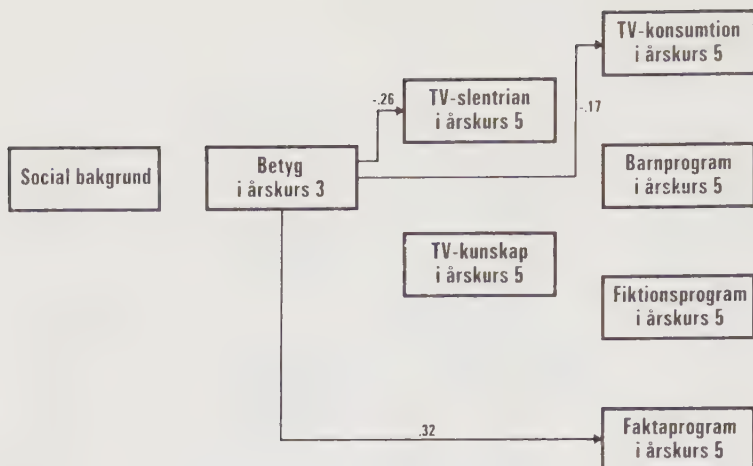
Resultaten i modellen stöder till viss del teorin om att skolerfarenheterna påverkar TV-användningen. Det är framför allt barn med bra betyg i årskurs 3 som två år senare visar störst intresse för faktaprogrammen (0,25), medan barn med sämre skolbetyg mer än andra ägnar sig åt slentrian-tittande (-0,19).



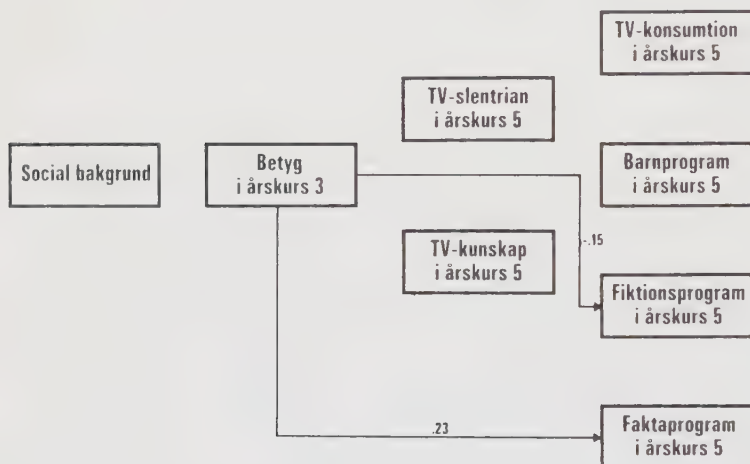
Figur 41. Strukturmodell för relationen mellan skola och TV från årskurs 3 till 5 (N=192)

13.2.4 Strukturmodell för pojkar respektive flickor från årskurs 3 till 5

I figurerna 42 och 43 presenteras en modell för flickor och en för pojkar. Modellernas förklarade varians är 11 respektive 12% och reliabiliteten 0,66 och 0,63. Tendensen är den samma i såväl flick- som pojkggruppen, dvs ett mindre accepterat mediabruk bland barn med sämre skolprestationer och ett mer accepterat bland dem med höga skolbetyg. Det föreligger samtidigt intressanta könsskillnader. Pojkarnas negativa eller mindre accepterade mediabruk uttrycks mer i slentriantittande (-0,26) och hög TV-konsumtion rent generellt (-0,17), medan flickornas motsvarighet uttrycks i ett större intresse för fiktionsprogram (-0,15). Motsvarande resultat förelåg bland flickorna även när de gick på lågstadiet. I både flick- och pojkggruppen är goda skolbetyg i årskurs 3 relaterade till ett större intresse för faktaprogram några år senare.



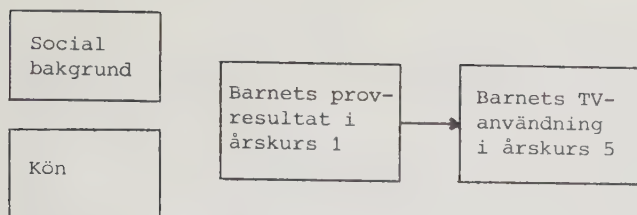
Figur 42. Strukturmodell för pojkar från årskurs 3 till 5 (N=89)



Figur 43. Strukturmodell för flickor från årskurs 3 till 5 (N=103)

13.3 Relationen mellan skolerfarenheter i årskurs 1 och TV-användningen i årskurs 5

I modellen, som illustrerar relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till årskurs 5, utgör skolresultaten under det första skolåret prediktorn och TV-användningen i årskurs 5 kriteriet. I modellen kontrolleras liksom tidigare kön och social bakgrund. I figur 44 redovisas den teoretiska utgångspunkten för modellen.



Figur 44. Den tillämpade modellen för relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till 5

13.3.1 Variabler

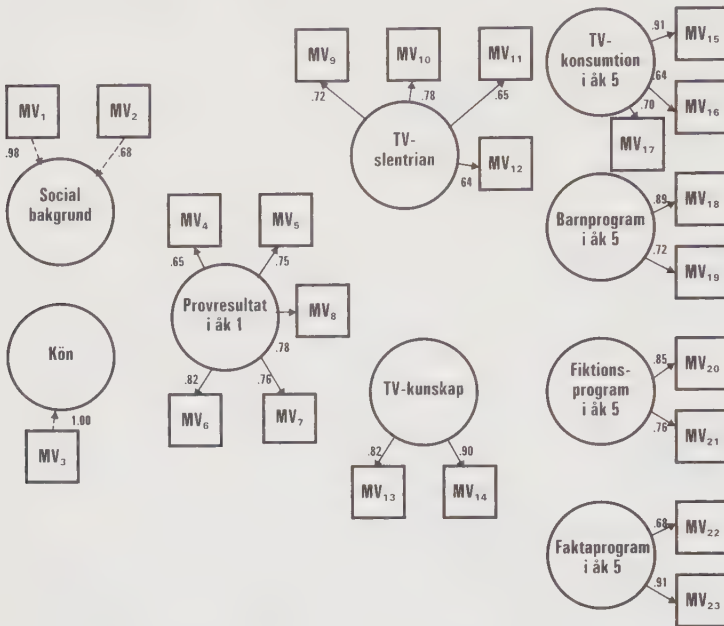
I tabellen nedan redovisas de 23 manifesta variabler som ingår i modellen samt de latenta i tids- och kausalföljd. De manifesta variablerna bildar tillsammans 9 latenta variabler varav 2 behandlas som exogena och resten som endogena.

Tabell 17. PLS mätmodell för relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till 5

Exogena variabler:		
social bakgrund	{	mv1 moderns socialgruppsstillhörighet
	{	mv2 moderns utbildningsnivå
		mv3 barnets kön
Endogena variabler:		
provresultat	{	mv4 spatial förmåga
i årskurs 1	{	mv5 taluppfattning
	{	mv6 bokstavskänedom
	{	mv7 högläsningförmåga
	{	mv8 diktamensförmåga
Effektvariabler		
TV-slentrian	{	mv9 jag ser på TV för det är en bra avkoppling
	{	mv10 jag ser på TV för att det har blivit en vana
	{	mv11 jag ser på TV för att jag gillar att titta på TV
	{	mv12 jag ser på TV för att jag inte har något bättre att göra
TV-kunskap	{	mv13 jag ser på TV för att man får se hur världen är utanför Sverige
	{	mv14 jag ser på TV för att få reda på vad som händer
TV-konsumtion	{	mv15 TV-konsumtion, på vardagar
	{	mv16 TV-konsumtion, på lördagar
	{	mv17 TV-konsumtion, på söndagar
barnprogram	{	mv18 "Från A till Ö"
	{	mv19 "Bulleribock"
fiktionsprogram	{	mv20 "Sherlock Holmes"
	{	mv21 "Dallas"
faktaprogram	{	mv22 "Barnjournalen"
	{	mv23 "Rapport"

13.3.2 Mätmodell

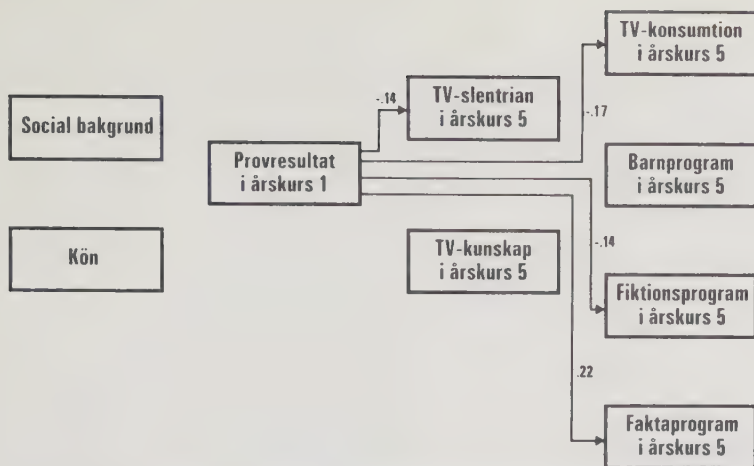
I figur 45 redovisas mätmodellen och de laddningskoefficienter som föreligger mellan de manifesta och latenta variablerna. Den förklarade variansen av mätmodellens yttre relationer är 63%.



Figur 45. PLS mätmodell

13.3.3 Strukturmodell från årskurs 1 till 5

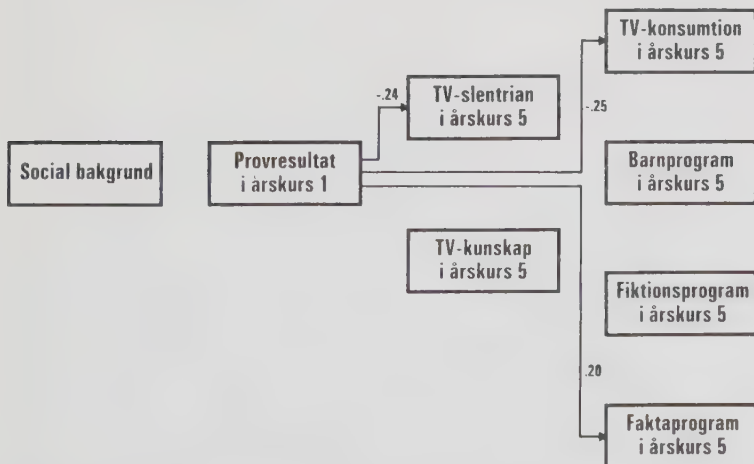
Strukturmodellen nedan belyser relationen mellan det första skolårets erfarenheter och TV-användningen fem år senare. Den förklarade variansen av den inre relationen är 11% och reliabiliteten 0,64. Mönstret är i det närmaste identiskt med de mönster som redovisats i de två tidigare modellerna. Barn med positiva skolerfarenheter, dvs goda skolresultat, ägnar sig fem år senare mindre åt slentriantittande (-0,14), fiktionsprogram (-0,14) och TV-tittande rent generellt (-0,17). Däremot tittar de mer på faktaprogram än andra (0,22).



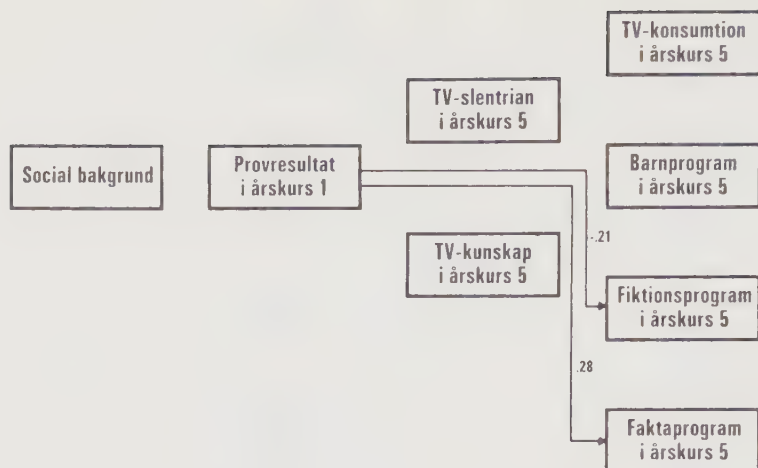
Figur 46. Strukturmodell för relationen mellan skola och TV från årskurs 1 till 5 (N=192)

13.3.4 Strukturmodell för flickor respektive pojkar från årskurs 1 till 5

Liksom tidigare presenteras en modell för flickor och en modell för pojkar. Andelen förklarad varians är 10 respektive 13% och reliabiliteten 0,69 och 0,66. Resultatbilden överensstämmer med de tidigare, dvs i båda grupperna innebär goda skolresultat i årskurs 1 ett större intresse för faktaprogrammen, medan sämre skolresultat för flickornas del innebär ett större intresse för fiktionsprogram och för pojkarnas del ett större slentriantittande och en högre TV-konsumtion överhuvud i årskurs 5.



Figur 47. Strukturmodell för pojkar från årskurs 1 till 5 (N=89)



Figur 48. Strukturmodell för flickor från årskurs 1 till 5 (N=103)

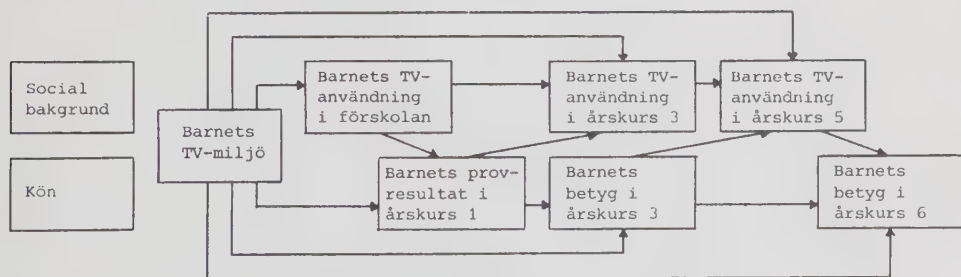
De empiriska testningarna har visat att skolerfarenheterna från årskurs 1 respektive årskurs 3 påverkar, om än mycket begränsat, barnens TV-användning i såväl årskurs 3 som årskurs 5. Eftersom skolerfarenheterna i samtliga fall tidsmässigt legat före TV-användningen, är orsaksförhållandet mellan dessa i princip klarlagt. Skolerfarenheterna påverkar såväl vad barnen väljer att se på TV, anledningarna till att de ser på TV och tiden de ägnar mediet. Att erfara en känsla av att man inte klarar av skolans krav skapar lätt missnöje och otillfredsställelse med sig själv, vilket i sin tur bl a uttrycks i ett mediabruk som inte är socialt sanktionerat, dvs barnet sitter framför TV-apparaten utan något direkt motiv och ägnar mer tid än andra åt "barnförbjudna" TV-program, dvs program som kan anses direkt olämpliga för dem. Noble (1975) redovisar resultat som stämmer väl med mina resultat. Noble fann att TV-användningen bland pojkar, vilka kunde betecknas som konformister eller välanpassade, och s k problempojkar skilde sig åt. De välanpassade, dvs pojkar med god självkänedom som var accepterade av skolan och vuxenvärlden, såg mer på nyheter och underhållande familjeprogram. Problempojkarna, som stod i mer eller mindre opposition med den etablerade vuxenvärlden, visade ett större intresse för Västern-serier och långfilmer med aggressiva inslag. Dessa pojkar valde också i större utsträckning TV som ett alternativ till att umgås med vuxna eller som ett sätt att få tiden att gå. Hansson (1975) fann att pojkar med svag läsförmåga i grundskolans årskurs 7 oftare än andra föredrog sport- och underhållningsprogram i TV, dvs det mer lättillgängliga TV-utbudet. Det framgår dock inte vilken typ av underhållningsprogram som avses.

14. RELATIONEN MELLAN TV OCH SKOLA I VÄXELVERKAN FRÅN FÖRSKOLA TILL ÅRSKURS 6

Eftersom tidigare forskning kring relationen TV och skola nästan uteslutande utgjorts av enkla korrelationsstudier, har det varit omöjligt att med någon större säkerhet fastslå om det är TV-användningen som påverkar skolprestationerna eller om det är tvärtom, dvs skolprestationerna som styr TV-användningen, eller om båda synsätten är verksamma samtidigt i någon form av ömsesidig växelverkan.

Av de tidigare redovisade resultaten i kapitel 12 och 13 kan vi konstatera, att barnens TV-miljö påverkar deras TV-användning och deras skolprestationer, och att deras TV-användning såväl påverkar som påverkas av skolprestationerna.

I föreliggande kapitel testas den tillämpade modellen mellan relationen TV och skola från förskolan till årskurs 6. Att TV-användning utgör den första oberoende variabeln vid sidan om social bakgrund, kön och TV-miljö, styrs av verkligheten. TV kommer in i barnens liv långt innan de har börjat skolan och således gjort några skolerfarenheter. Genom materialets bredd från förskola till årskurs 6 har vi möjlighet att studera relationen mellan TV och skola i ett längre perspektiv, där såväl användnings- som effektperspektivet kan belysas i en och samma modell.



Figur 49. Den tillämpade modellen för relationen mellan TV och skola från förskola till årskurs 6

14.1 Variabler

De variabler som ingår i modellen redovisas enbart med beteckningar i tids- och kausalföljd i tabell 18. Modellen omfattar totalt 17 latent variabler, 2 exogena och 15 endogena, vilka är uppbyggda av totalt 47 manifesta variabler. För att modellen skulle bli någorlunda överblickbar var det nödvändigt

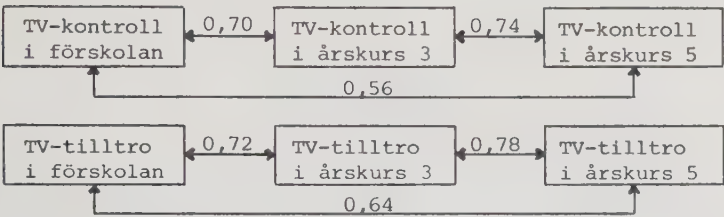
Tabell 18. PLS mätmodell för relationen mellan TV och skola i växelverkan

Exogena variabler:		
social bakgrund	{	mv1 moderns socialgruppstillhörighet
	{	mv2 moderns utbildningsnivå
	{	mv3 barnets kön
Endogena variabler:		
TV-bearbetning	{	mv4 ibland pratar barnet och jag om ett program innan det har börjat
	{	mv5 jag förklarar ofta vad som händer på TV för mitt barn
	{	mv6 efteråt vill jag gärna tala om för barnet vad jag anser om det program vi sett
TV-kontroll	{	mv7 man skall låta sina barn se vad de själva vill
	{	mv8 om barn verkligen vill se ett program, då skall man tillåta det
	{	mv9 barn kan se alla sorters program bara föräldrarna är med
TV-tilltro	{	mv10 TV är den bästa familjeunderhållningen
	{	mv11 TV-producenterna vet vad som är bäst för barn
	{	mv12 att titta på TV är för barnens del den bästa formen för avkoppling
barnprogram	{	mv13 "Lördags"
fö	{	mv14 "Fem myror är mer än fyra elefanter"
	{	mv15 "Sesame Street"
	{	mv16 "Från A till Ö"
fiktionsprogram	{	mv17 "Colombo"
fö	{	mv18 "Kojak"
provresultat	{	mv19 spatial förmåga
åk 1	{	mv20 taluppfattning
	{	mv21 bokstavskännet
	{	mv22 högläsningensförmåga
	{	mv23 diktamensfärdighet
barnprogram	{	mv24 "Det var en gång"
åk 3	{	mv25 "Vår kropp"
fiktionsprogram	{	mv26 "Man mot man"
åk 3	{	mv27 "Baretta"
	{	mv28 "Macahan"
skolbetyg	{	mv29 betyg i svenska i årskurs 3
åk 3	{	mv30 betyg i matematik i årskurs 3
	{	mv31 betyg i orienteringsämnen i årskurs 3
TV-slentrian	{	mv32 jag ser på TV för det är en bra avkoppling
åk 5	{	mv33 jag ser på TV för att det har blivit en vana
	{	mv34 jag ser på TV för att jag gillar att titta på TV
	{	mv35 jag ser på TV för att jag inte har något bättre att göra
TV-kunskap	{	mv36 jag ser på TV för att man får se hur världen är utanför Sverige
åk 5	{	mv37 jag ser på TV för att man får reda på vad som händer
barnprogram	{	mv38 "Från A till Ö"
åk 5	{	mv39 "Bulleribock"
fiktionsprogram	{	mv40 "Sherlock Holmes"
åk 5	{	mv41 "Dallas"
fakta	{	mv42 "Barnjournalen"
åk 5	{	mv43 "Rapport"
skolbetyg	{	mv44 betyg i svenska i årskurs 6
åk 6	{	mv45 betyg i matematik i årskurs 6
	{	mv46 betyg i orienteringsämnen i årskurs 6
	{	mv47 betyg i engelska i årskurs 6

fö=förskola, åk=årskurs

att reducera antalet variabler. I modellen ingår därför enbart TV-miljövariablerna från förskolan. Korrelationerna mellan föräldrarnas förhållningssätt till TV i förskolan, årskurs 3 och 5 är relativt höga vilket framgår av figur 50. Detta var ett argument för en reducering av just dessa variabler. Dessutom var huvudintresset i denna modell att belysa relationerna mellan TV-användning, definierad som typ av program, och skolresultat.

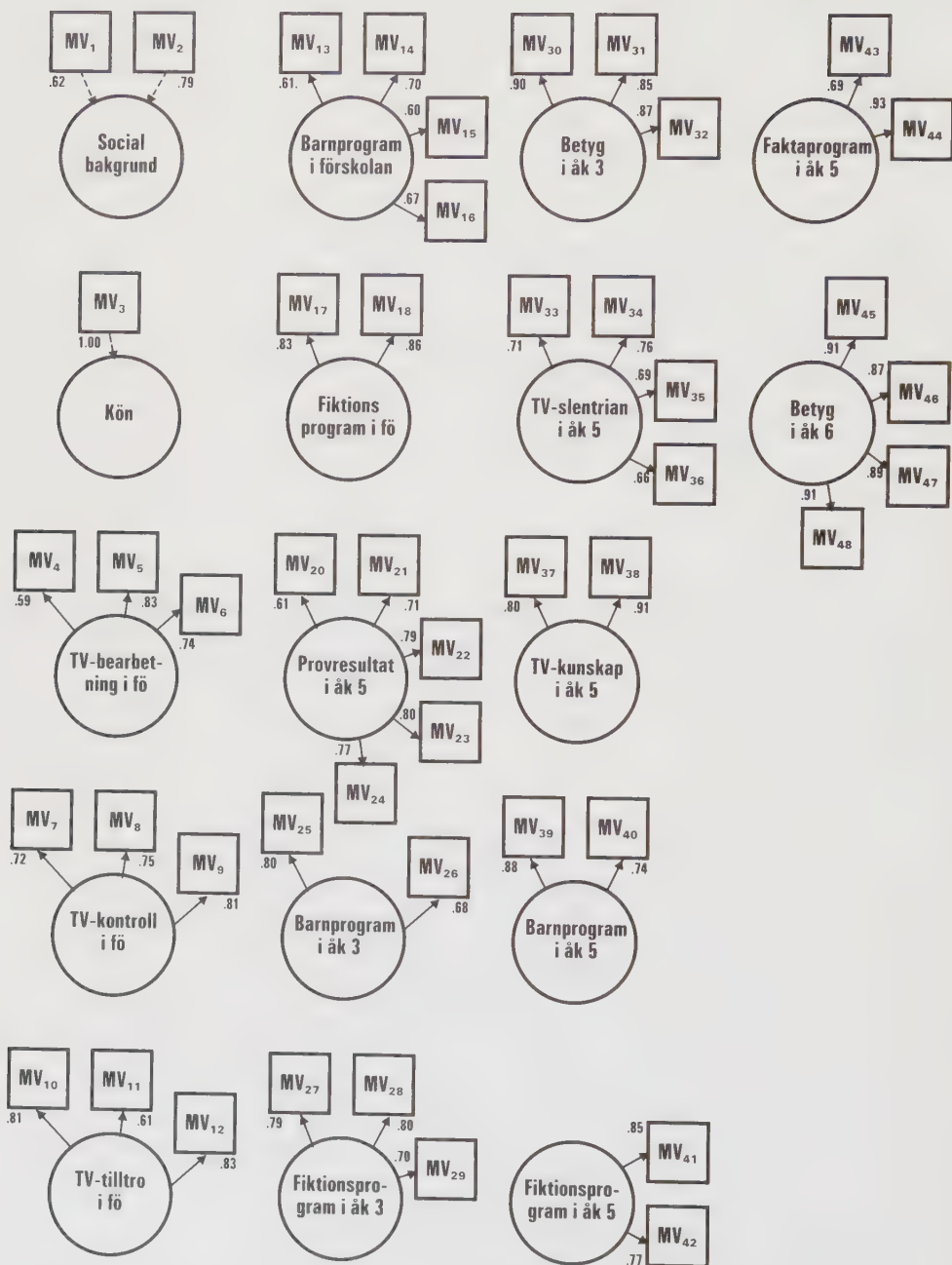
Skolvariablerna i årskurs 5, dvs läs- och skrivförmåga samt skoltrivsel och -anpassning, har här ersatts av skolbetygen i årskurs 6 för att utnyttja undersökningens longitudinella möjligheter så långt möjligt.



Figur 50. Stabiliteten i föräldrarnas förhållningssätt till TV i förskolan, årskurs 3 och 5

14.2 Mätmodell

I figur 51 presenteras mätmodelllösningen. Acceptabla faktorladdningar föreligger mellan de manifesta och latent variablerna. Den förklarade variansen av den yttre relationen ligger på 63%, vilket får bedömas som en god indikator på mätmodellens relevans.



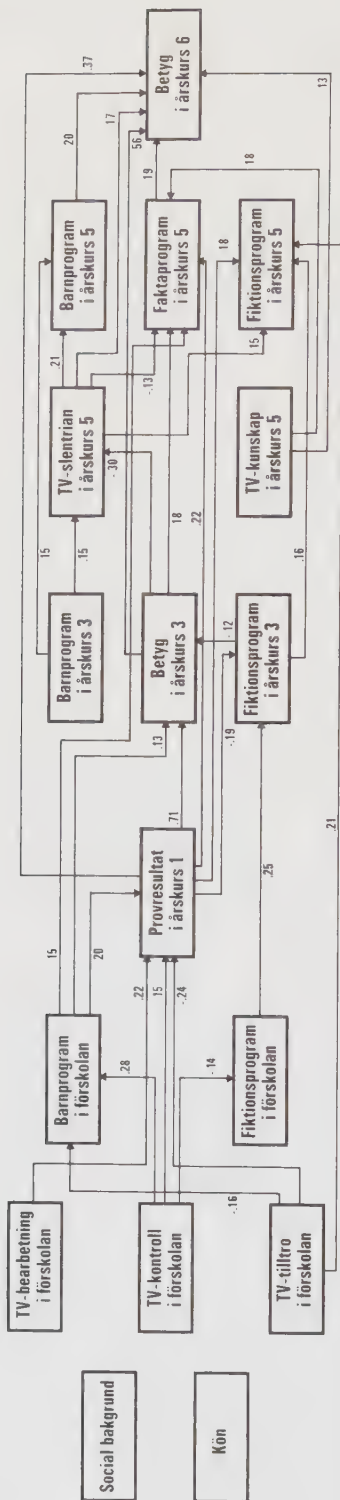
Figur 51. Mätmodell (N=184)

14.3 Strukturmodell för relationen mellan TV och skola i växelverkan från förskola till årskurs 6

I figur 52 presenteras strukturmodellen över relationen mellan TV och skola i växelverkan från förskolan till årskurs 6. Den förklarade variansen av den inre relationen är 16% och redundanskoefficienten 0,13. Reliabiliteten för modellen är 0,65. Liksom tidigare redovisas enbart statistiskt signifikanta relationer. På grund av utrymmesskäl redovisas inte relationerna mellan de exogena och endogena variablerna eller relationerna mellan TV-programmen inom respektive stadium. De finns för övrigt redovisade och kommenterade i tidigare modeller.

14.3.1 Den tidiga TV-miljöns betydelse

Redan i förskolemodellen kunde vi konstatera att barnens TV-miljö påverkar såväl deras skolprestationer som deras TV-användning. Barn, vars föräldrar intar ett restriktivt och kontrollerande förhållningssätt till sina barns TV-umgänge, ser mer sällan pedagogiska barnprogram och mindre fiktionsprogram under förskoleåren. Detta förhållningssätt har även indirekta effekter på barnens senare TV-preferenser. Dessa är inte statistiskt signifikanta, men tendensen är att barnen även i årskurserna 3 och 5 ser mindre fiktionsprogram och mer faktagram. Att däremot växa upp i en miljö, där man förhåller sig ganska okritisk till TV-mediet, innebär mindre konsumtion av pedagogiska barnprogram men högre TV-konsumtion rent generellt. De barn som redan tidigt lär sig att TV är den bästa avkopplingen och underhållningsformen påverkas vad gäller det framtida TV-användandet, så att de i större utsträckning än andra väljer att titta på fiktionsprogram när de blir äldre. Den totala effekten i årskurs 5 är 0,26. I årskurs 3 är effekten enbart indirekt och inte signifikant. Intresset för faktagram påverkas också, men då i negativ riktning, dvs barnen ser mindre av dessa program än andra barn. Föräldrarnas förhållningssätt till barnens TV-umgänge i förskolan påverkar inte enbart barnens TV-användning i årskurs 3 och 5 utan även deras skolprestationer direkt i årskurs 1 och indirekt i årskurs 3 och 6. I tabell 19 ges en översikt över direkta och indirekta effekter på skolresultaten.



Förklarad varians för de latenta variablerna i modellen:

TV-bearbetning 5%, TV-kontroll 2%, TV-tilltro 11%, barnprogram 12%, fiktionsprogram 27%, skolresultat 24%, barnprogram 5%, fiktionsprogram 27%, skolbetyg 54%, TV-sientrian 11%, TV-kunskap 3%, barnprogram 3%, fiktionsprogram 16%, fakta program 15%, skolbetyg 65%

Figur 52. Strukturmodell för relationen mellan TV och skola i växelverkan från förskolan till årskurs 6 (N=184)

Tabell 19. Direkta, indirekta och totala effekter av föräldrarnas förhållningssätt till TV på barnens skolresultat (med kontroll för social bakgrund och kön)

Oberoende variabel	Beroende variabel	Direkt effekt	Indirekt effekt	Totalt effekt
TV-bearbetning	Skolresultat i			
	årskurs 1	0,22	-	0,22
	årskurs 3	-	0,16	0,16
	årskurs 6	-	0,18	0,18
TV-kontroll	årskurs 1	0,15	0,11	0,26
	årskurs 3	-	0,22	0,22
	årskurs 6	-	0,13	0,13
TV-tilltro	årskurs 1	-0,24	-0,03	-0,27
	årskurs 3	-	-0,22	-0,22
	årskurs 6	-	-0,19	-0,19

14.3.2 De tidiga TV-vanornas betydelse

En annan intressant frågeställning är i vilken utsträckning de tidigt etablerade TV-vanorna påverkar senare programsmak. Av figur 52 framgår att de barn som redan i förskoleåldern stimuleras eller själva väljer att titta på de pedagogiska barnprogram, som är direkt avsedda för denna åldersgrupp, utvecklar ett intresse för mer kunskapsinriktade program, som inte enbart ger förströelse för stunden eller verklighetsflykt utan även stimulerar dem mer eller mindre kognitivt. Den totala effekt (0,29) som barnprogram i förskolan har på faktaprogram i årskurs 5 indikerar, att ett tidigt etablerat intresse för mer kunskapsförmedlande program inspirerar till fortsatt intresse för den typen av program. Att däremot tidigt vänja sig vid att titta på fiktionsprogram, som man till stora delar inte kan förstå i yngre ålder, ökar intresset för denna programform i såväl årskurs 3 som i årskurs 5.

I tidigare avsnitt har riktats kritik mot att i allmänna termer tala om TV som bra eller dålig, stimulerande eller passiviserande, utan att ta hänsyn till typen av program. Motsvarande kritik kan också riktas mot att behandla barnprogram i generella termer som utvecklande eller tidsspillande utan hänsyn till tittarens ålder. Av modellen i figur 52 framgår klart att barnprogram beroende på barnens ålder kan vara såväl kognitivt stimulerande som motsatsen. De barn i förskoleåldern, som stimuleras att se barnprogram med klart uttalat pedagogiskt innehåll, som har anpassats till åldersgruppen, visar bättre skolresultat inte bara under det första skolåret (0,20) utan även under senare. Den totala effekten i årskurs 3 är 0,27 och i årskurs 6 0,28.

Att däremot ägna mycket fritid åt barnprogram i 9-10-årsåldern har ingen signifikant effekt på de kognitiva färdigheterna. I årskurs 5 däremot, då

barnen är 11-12 år, har hög konsumtion av småbarnsprogram direkt negativ inverkan på skolprestationerna i årskurs 6 (-0,20). Barnen i den åldern har uppenbarligen inte något kognitivt utbyte av programmen utan hindras att utföra mer kognitivt stimulerande aktiviteter. Dåliga skolresultat och intresse för program avsedda för yngre barn kan dock även tolkas som indikationer på sen mognad. Motsvarande effekter saknas för fiktionsprogram med undantag för relationen mellan fiktionsprogram i årskurs 3 och skolbetygen i samma årskurs (-0,12). Däremot utgör faktagprogram liksom barnprogram, då de ses av den målgrupp programmen är avsedda för, en resurs och stimulans för den kognitiva förmågan uttryckt i skolbetyg (0,19). I årskurs 5 förefaller således faktagprogrammen ha tagit över den funktion som de pedagogiska barnprogrammen fyllde för de yngre. Denna programform har inte enbart en direkt inverkan på betygen i årskurs 6 utan fungerar dessutom som förstärkare av de effekter på skolfärdigheten i årskurs 6 som åstadkoms av såväl barnprogram som tidigare skolerfarenheter. I tabell 20 redovisas de direkta och indirekta effekterna som barnprogram ger upphov till.

Tabell 20. Direkta, indirekta och totala effekter av barnprogram på senare TV-användning och skolresultat (med kontroll för social bakgrund, kön och TV-miljö samt för tidigare TV-användning då barnprogram i årskurs 3 och 5 behandlas som oberoende variabler)

Oberoende variabel	Beroende variabel	Direkt effekt	Indirekt effekt	Totalt effekt
Barnprogram i förskolan	Barnprogram i årskurs 3	-	-	-
	årskurs 5	-	-	-
	Fiktionsprogram i årskurs 3	-	-0,04	-
	årskurs 5	-	-0,01	-
	Faktagprogram i årskurs 5	0,15	0,14	0,29
	Skolresultat i årskurs 1	0,20	-	0,20
	årskurs 3	0,13	0,14	0,27
	årskurs 6	-	0,28	0,28
Barnprogram i årskurs 3	Barnprogram i årskurs 5	0,15	0,03	0,18
	Fiktionsprogram i årskurs 5	-	-0,01	-
	Faktagprogram i årskurs 5	-	-0,02	-
	Skolresultat i årskurs 6	-	-0,08	-
Barnprogram i årskurs 5	Skolresultat i årskurs 6	-0,20	-	-0,20

14.3.3 De tidiga skolerfarenheternas betydelse

Den starkaste prediktorn för hur barn klarar av skolan i årskurs 6 är hur de lyckades i de tidigare årskurserna. De barn, som redan i årskurs 1 finner sig väl till rätta i skolan och klarar av de kognitiva krav som skolan ställer, är med stor sannolikhet samma barn som lämnar mellanstadiet med höga skolbetyg. De första skolresultatens effekt på betygen i årskurs 6 är totalt 0,87, nämligen 0,37 direkt effekt och 0,50 indirekt via betyg i årskurs 3. TV har jämfört med tidigare skolresultat marginell betydelse för vilka skolbetyg barnen lämnar mellanstadiet med och vilka tillval de med utgångspunkt från dessa rekommenderas göra i årskurs 7. Dessa tillval påverkar i sin tur indirekt gymnasieval och framtida yrkesval.

TV:s roll i sammanhanget är dock, även om den är begränsad, intressant inte minst med tanke på att den är påverkbar och innefattar såväl en resurs som antiresurs.

Det förefaller vara en vettig investering för framtiden att redan före skolstarten etablera "goda" TV-vanor och ett medvetet förhållningssätt från föräldrarnas sida till barnens TV-umgänge. Barn med goda skolresultat i årskurs 1 ägnar mindre tid åt fiktionsprogram, vilket dock enbart har marginella effekter på de kognitiva färdigheterna. Detta innebär självfallet inte att tittandet saknar effekter. Effekterna är dock inte avläsbara på det kognitiva området. Skolframgång i såväl årskurs 1 som 3 har däremot direkta och indirekta effekter på intresset för fakta-program, vilka i sin tur inverkar positivt på skolresultaten i årskurs 6. Det är således främst de barn som redan är duktiga i skolan, som utnyttjar den resurs till extra framgång som fakta-program utgör. TV bidrar således i viss mån till att förstärka de kunskapsskillnader som etableras eller konserveras i skolan. Man får dock inte glömma att fakta-program i sig, då övriga variabler kontrolleras, har direkt effekt på skolframgång. Det gäller således framför allt att motivera och stimulera alla barn att utnyttja den resurs som fakta-program utgör. Här har inte minst skolan en viktig roll att fylla. I tabell 21 ges en översikt över de direkta och indirekta effekter som tidigare skolresultat har på senare TV-användning och skolframgång.

Tabell 21. Direkta, indirekta och totala effekter av skolresultaten i årskurs 1 och 3 på senare TV-användning och skolresultat (med kontroll för social bakgrund, kön, TV-miljö och tidigare TV-användning)

Oberoende variabel	Beroende variabel	Direkt effekt	Indirekt effekt	Total effekt
Skolresultat i årskurs 1	Barnprogram i			
	årskurs 3	-	-	-
	årskurs 5	-	-	-
	Fiktionsprogram i			
	årskurs 3	-0,19	-	-0,19
	årskurs 5	-0,18	-0,08	-0,26
	Faktaprogram i			
	årskurs 5	0,22	0,16	0,38
	TV-slentrian i			
	årskurs 5	-	-0,21	-0,21
Skolresultat i årskurs 3	TV-kunskap i			
	årskurs 5	-	-	-
	Skolresultat i			
	årskurs 3	0,71	0,02	0,73
	årskurs 6	0,37	0,50	0,87
	Barnprogram i			
	årskurs 5	-	-0,06	-
	Fiktionsprogram i			
	årskurs 5	-	-0,05	-
	Faktaprogram i			
	årskurs 5	0,18	0,04	0,22
	TV-slentrian i			
	årskurs 5	-0,30	-	-0,30
	TV-kunskap i			
	årskurs 5	-	-	-
	Skolresultat i			
	årskurs 6	0,56	0,09	0,65

14.3.4 Bakomliggande skäl för att se på TV och deras betydelse

Elevens egna skäl för att se på TV - slentrianmässigt eller för att söka kunskap - är en dimension i TV-begreppet som det inte förekommer uppgifter om förrän i årskurs 5. I tabell 23 redovisas de direkta och indirekta effekterna av TV-slentrian och TV-kunskap. Ett målmedvetet tittande har kognitiva effekter, såväl direkta som indirekta. Den totala effekten av det s k kunskaptittandet på betygen i årskurs 6 är 0,16. Däremot har TV-tittande som avkoppling eller av brist på alternativa sysselsättningar både direkt och indirekt negativa effekter på skolfärdigheterna. Den totala effekten är -0,24. Slentriantittandet förekommer framför allt bland barn med sämre skolresultat vilket bl a framgår av tabell 22. Skolresultaten från årskurs 1 har en indirekt effekt på slentriantittandet på -0,21 och skolerfarenheterna från årskurs 3 en direkt effekt på -0,30. Det är således främst de lågpresterande barnen som faller offer för denna ur kognitiv synvinkel negativa TV-effekt.

Tabell 23. Direkta, indirekta och totala effekter av TV-slentrian och TV-kunskap på skolresultaten i årskurs 6 (med kontroll för social bakgrund, kön, TV-miljö, tidigare skolresultat och TV-användning)

Oberoende variabel	Beroende variabel	Direkt effekt	Indirekt effekt	Total effekt
TV-slentrian	Skolresultat i årskurs 6	-0,17	-0,07	-0,24
TV-kunskap	Skolresultat i årskurs 6	0,13	0,03	0,16

Modellen i figur 52 ger klara indikationer på att det föreligger ömsesidig växelverkan mellan skolerfarenheter och TV-användning. Barn, som tidigt har lärt sig att hämta kunskaper och kognitiv stimulans från TV, får extra skjuts vid skolstarten och under det första skolåret. Barn som i skolan uppnått tillfredsställelse genom att motsvara skolans krav, visar större benägenhet och motivation att använda TV på ett sätt som ytterligare förstärker denna skoltillfredsställelse. Dessa barn har förmodligen också lättare att tillgodogöra sig informativa programbudskap, bl a tack vare den förförståelse de besitter.

Sammanfattningsvis kan konstateras att ett medvetet förhållningssätt från föräldrarnas sida till barnens TV-användning - att uppmana barnen att se åldersanpassade barnprogram och faktaprogram som de är mogna för och motivera barnen att använda TV som en kunskapskälla - har direkt positiva konsekvenser för barnens skolfärdigheter i årskurs 6.

15. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Alltsedan TV gjorde sitt intåg på 1950-talet har forskare, föräldrar och lärare intresserat sig för vilka konsekvenser TV-tittandet kan tänkas ha, inte minst på barns kognitiva utveckling. TV har anklagats för att hämma barns inlärningsförmåga, försämra koncentrationsförmågan och uthålligheten i skolans inlärningsituationer och dessutom ge en förvrängd bild av människors relationer och deras sätt att lösa problem. Samtidigt har framförts argument som att TV skapar en medveten generation, med mer kunskaper om världen och samhället, om andra människors levnadsförhållanden och kulturer. TV beskrivs således ofta motsägelsefullt, antingen som ett hot mot elever som ett komplement till skolan. Mina resultat tyder dock på att TV inte är det ena eller det andra utan både och. Beroende på vad man ser, hur mycket, varför och hur man ser, dvs i vilken TV-miljö man växer upp, fungerar TV både som ett hot och som en resurs. Hur barnet upplever, tolkar och använder ett programbudskap beror självfallet också på en rad andra faktorer, som dock inte ingår i denna studie, nämligen begåvningsresurser, personlighet, verklighetsuppfattning, förväntningar och tidigare erfarenheter.

Syftet med denna studie har främst varit att belysa relationen mellan å ena sidan barns TV-miljö och TV-användning och å andra sidan deras skolprestationer och skolanpassning. Barnens TV-miljö är här definierad som föräldrarnas förhållningssätt till barnens TV-användning, dvs i vilken utsträckning de kontrollerar tittandet och hjälper barnen att bearbeta programinnehållet samt i vilken utsträckning de hyser tilltro till mediet som den bästa formen av underhållning och avkoppling för barn. Barnens TV-användning omfattar, förutom uppgifter om hur mycket tid som ägnas tittandet, även uppgifter om vad barnen ser på TV. De olika program som barnen har uppgett att de sett, har kategoriserats som barn-, fiktions- och faktaprogram. Begreppet TV-användning omfattar dessutom uppgifter om varför barnen ser på TV, dvs av slentrianmässiga skäl eller för att få kunskap i någon form.

Undersökningsgruppen omfattar sammanlagt 194 barn jämte föräldrar, vilka vid tre olika tillfällen - nämligen då barnen gick i förskolan, årskurs 3 och årskurs 5 - har tillfrågats om sina TV-vanor, samt inställning och förhållningssätt till mediet. Dessa uppgifter har kompletterats med kvantitativa skoluppgifter som skolresultat och betyg samt mer kvalitativa uppgifter som lärarbedömningar av barnens anpassning och elevernas egna bedömningar av trivseln.

Inom massmediaforskningen kan man urskilja två dominerande forsknings-traditioner, nämligen effekt- och användningsforskning. I Rosengren m fl (1983) ges en mer ingående beskrivning av dessa två traditioner. Den forskning som bedrivits kring relationen mellan TV och skola har till största delen utgått från ett effektperspektiv. TV-konsumtion, vanligtvis enbart mätt i tid, har utgjort den oberoende variabeln och skolresultat den beroende. I den mån individuella hänsyn tagits har de vanligtvis utgjorts av ålder och kön och i enstaka fall av resultat på begåvningstest eller uppgifter om socialgruppstillhörighet. Eftersom tidigare forskning kring relationen mellan TV och skola nästan uteslutande utgjorts av enkla korrelationsstudier och tvärsnittsstudier, har det varit omöjligt att med någon större säkerhet fastslå om det är TV-användningen som påverkar skolresultaten eller om förhållandet är det motsatta, dvs skolresultaten styr TV-användningen, eller om båda styrningarna är verksamma samtidigt i någon form av ömsesidig växelverkan.

Min teoretiska utgångspunkt var inledningsvis huvudsakligen effektorienterad. Jag var således främst intresserad av att belysa vilket prediktionsvärde TV har för barns skolframgångar i olika åldrar. Under arbetets gång presenterades forskningsresultat som antydde att kausaliteten var den omvända (Roe, 1983; Sonesson, 1982). Resultaten inspirerade mig till att även testa mina data ur ett användningsorienterat perspektiv. De slutliga analyserna visar att båda perspektiven är meningsfulla, då vi studerar relationen mellan TV och skola, eftersom det föreligger cirkelleffekter.

De olika teoretiska modeller som analyseras i studien presenteras i figurerna 2-7 (s 53-56). Den analysmetod som använts är Partial Least Squares-tekniken eller PLS.

Resultaten av de första analyserna (se kapitel 12) visar att TV-miljön påverkar såväl barns TV-användning som deras skolresultat i de aktuella åldersgrupperna. Även vad barn ser på TV har konsekvenser för skolprestationer och läsintresse. Att samtala med förskolebarn om program de sett, förtydliga och kommentera vad som sker på TV-skärmen och dessutom inta en restriktiv hållning till TV-tittandet har gynnsam inverkan på barnens skolberedskap och tidiga skolresultat. En stark tilltro till TV-mediet visar

däremot motsatta konsekvenser för skolresultaten.

Föräldrar som kontrollerar sina barns TV-tittande intar samtidigt också en mer kritisk hållning till mediet. Denna inställning gäller dock inte de svenska barnprogrammen med uttalad pedagogisk uppläggning som är anpassad för förskolebarn. Dessa mödrar förefaller i stället att uppmuntra barnen att titta på barnprogrammen, vilket också har positiva konsekvenser för skolresultaten under det första skolåret. Däremot har det negativa konsekvenser för skolresultaten i årskurs 1 och även för läsintresset bland förskolebarn att rent generellt ägna TV-mediet mycket tid.

Resultaten från förskolan och årskurs 1 upprepas till stor del i årskurs 3. På denna åldersnivå har dock barnprogrammen förlorat sin positiva inverkan på skolresultaten. I årskurs 5 har variabelantalet utökats och omfattar bl a uppgifter om varför barnen ser på TV. Liksom tidigare betyder föräldrarnas tilltro till mediet en del för barnens TV-användning och skolresultat. Barn, vars föräldrar visar TV stor tilltro, ägnar mediet mer tid än andra och uppger sig också mer slentrianmässigt än andra barn titta på TV. Detta har i sin tur direkt negativa konsekvenser för barnens skolresultat. Vad barnen ser avspeglar sig nu liksom i förskolan och i årskurs 3 i deras skolresultat. Att titta mycket på faktagrogram visar positiva samband med såväl skriv- och läsförmåga som intresse för böcker och läsning. Däremot är barnprogrammen direkt negativt relaterade till läsförmåga och läsintresse i denna ålder.

De samband som redovisas är i de flesta fall svaga. Eftersom resultatbilden upprepas ökar dock dess trovärdighet. Den kausala ordningen i årskurserna 3 och 5, dvs att betrakta TV-användandet i respektive årskurs som orsak till framgång eller misslyckande i skolan, är dock inte självklar. Motsatt förhållande är möjligt.

Genom att i stället behandla skolresultat som orsak och TV-användande som ett tecken på olikartade behov hos eleverna fann jag att låg- resp högpresterande skolbarn använde mediet olika. De högpresterande utnyttjade i större utsträckning TV som komplement till skolan, dvs de såg mer faktagrogram, medan de lågpresterande mer använde TV för förströelse, tidsfördriv och underhållning.

I en avslutande modell analyseras relationen mellan TV-tittande och skolresultat från förskolan till årskurs 6 i växelverkan. Tidsföljden i modellen är utom diskussion, eftersom TV-användandet i förskolan tidsmässigt ligger före skolresultaten i årskurs 1, skolresultaten i årskurs 1 ligger före TV-användningen i årskurs 3 osv. Två av kraven på kausalitet, dvs tidsföljd och samvariation mellan variablerna, är således uppfyllda. Däremot är det omöjligt att helt utesluta inverkan från variabler utanför modellen.

Resultaten antyder att vi har att göra med cirkeleffekter (se figur 52). De barn som växer upp i en mer medveten TV-miljö, dvs stimuleras att se åldersanpassade barnprogram och får hjälp med att bearbeta programinnehållen, lär sig att hämta kunskaper från TV och att inta en mer kritisk hållning till detta medium. De klarar också bättre av skolans kognitiva krav. De använder dessutom i mindre utsträckning TV som tidsfördriv och ägnar överhuvud detta medium mindre tid än andra barn. Detta har i sin tur gynnsam inverkan på de fortsatta skolframgångarna.

Lindell (1983) beskriver liknande resonemang om cirkeleffekter i en sammanställning över senare års forskning om mediavåldets effekter. Belson (1978) är en av dem som redovisar cirkeleffekter. Han har genomfört en mycket övertygande och uppmärksam studie över fiktionsvåldet och konstaterar bl a att (s 347) "there is in operation a circular process in which television violence leads to greater violence by boys, that when boys become more violent they elect to watch a greater amount of violent and so on ...". Fenigstein (1979), Eron (1982) och Krisch m fl (1980) är andra forskare som redovisar reciproka förhållanden mellan TV-våld och benägenheten att handla våldsamt. Eysenck och Nias (1978) betonar också den inom forskningen ofta funna tendensen att redan våldsbenägna personer stimuleras av våldsprogram att bli ännu mer våldsamma.

Mina resultat antyder att resultat och resonemang från våldsforskningen angående cirkeleffekter till stora delar är applicerbara även på relationen mellan TV och skola. De som tidigt lär sig att använda TV som en resurs och ett komplement till skolan uppnår bättre skolresultat. Detta ökar deras intresse att använda TV som en resurs och ett komplement, vilket i sin tur har gynnsamma effekter på skolfärdigheterna osv. De som däremot tidigt lär sig att använda TV som medel för avkoppling och förströelse och inte stimuleras att ta till vara den extra kognitiva stimulans som t ex de svenska barnprogrammen ger klarar det första skolåret kognitivt sämre. Detta minskar i sin tur intresset att använda TV som ett komplement till skolan med påföljande sämre skolresultat.

Langham och Stewart (1981) beskriver våldstittandet som en livsstil. Barn som ser mycket våld växer oftare upp i socialt undermåliga och resursfattiga miljöer. De stannar uppe sent på kvällarna och får därigenom möjlighet att se ännu mer våld, vilket innebär att de blir uttröttade och lyckas sämre i skolan.

Även när det gäller relationen mellan TV och skola kan man tala om en livsstil. Föräldrar med lägre utbildning och yrkesstatus är mindre kritiska mot TV. De kontrollerar och bearbetar dessutom i mindre utsträckning sina barns TV-tittande. Detta påverkar inte endast barnens skolresultat och pro-

gramval utan även tiden som ägnas TV. Att se mycket på TV rent generellt - men även på fiktionsprogram för vuxna - tar inte bara tid från läx- och fritidsläsning och annan alternativ kognitiv stimulans utan innebär dessutom att barnen stannar uppe längre på kvällarna. De får inte sitt sömnbehov tillgodosett vilket medför koncentrationssvårigheter i skolan.

Detta innebär en uppväxtmiljö med ett minimum av kognitiv stimulans, där TV genom att ytterligare underminera möjligheten till sådan stimulans fungerar som förstärkare av rådande förhållanden. Motsatsen utgör en uppväxtmiljö med rika möjligheter till intellektuell stimulans i hemmiljön, där TV-användandet utformas på ett sådant sätt att den förstärker den kognitivt inspirerande miljön. En del barn förefaller ha bättre förutsättningar att utnyttja de möjligheter som TV kan erbjuda.

Att se olika former av TV-tittande som en livsstil får dock inte tolkas som att de beskrivna förhållandena inte skulle vara påverkbara inom överskådlig tid. Tänkbara tillvägagångssätt för att stimulera alla barn till att utnyttja TV som resurs och att hjälpa dem att utvecklas till kritiska TV-konsumenter är många. Frågan är vem som bär ansvaret här.

Föräldrar brukar ganska slentrianmässigt utpekas som huvudansvariga för hur barn använder TV-mediet. Förbättrad föräldrautbildning skulle således kunna vara en väg att gå för att få till stånd ökad medvetenhet och insikt från föräldrarnas sida om TV-tittandets konsekvenser för barnen. Erfarenheten har emellertid visat att man sällan når de föräldragrupper man i första hand vill nå, dvs föräldrar med sociala och ekonomiska problem, dålig utbildning osv. Då det gäller TV-användandet handlar det dock inte enbart om föräldraansvar utan i lika hög grad om ett samhällsansvar, som inkluderar såväl skolan som de ansvariga för vårt TV-utbud. Det är lätt att ge föräldrarna hela ansvaret och därmed kräva något helt omänskligt, nämligen att dessa ensamma skall kunna motverka vad de kommersiella krafterna försöker åstadkomma med sinnrik reklam och marknadsföring.

Beslutsfattarna på TV måste tillkännas ett tungt ansvar för att barns TV-programsmak skall utvecklas och för att positiva "TV-konsekvenser" skall kunna åstadkommas. Detta förutsätter bra och vettiga program men också en förnuftig programplanering som inte försvårar utan underlättar för barn att se bra och utvecklande program. Att låta lättillgängliga, kravlösa och publikfriande program konkurrera med mer seriösa program som kräver koncentration och bearbetning är exempel på dålig programplanering. Det är som att be barn välja mellan seriemagasin och skönlitteratur, godis och frukt o d. En mer medveten programpolitik med barnens behov i förgrunden efterlyses inte minst med tanke på att barnen är TV:s största publikgrupp. Dessutom är barnens uppfostran samhällets viktigaste investering även om detta faktum

ofta förbises.

Trots stora möjligheter att förmedla kunskaper och stimulera intresset för kultur och världen omkring oss når TV inte alltid ända fram utan medverkan från föräldrar och skola. För att barn verkligen skall kunna förstå och använda sina TV-kunskaper krävs ofta en viss förförståelse och hjälp med att bearbeta informationen. Om alla barn - oavsett social miljö - skall få möjlighet att utnyttja TV som den resurs detta medium kan vara för bl a den kognitiva utvecklingen krävs även insatser från såväl skola som fritidshem och förskola. Även dessa inrättningar har en viktig funktion att fylla då det gäller såväl att skapa förförståelse för kommande programinslag som att hjälpa barn att bearbeta programmen de har sett.

Skolans och övriga institutioners möjligheter att hålla barn borta från kvalitets- och innehållsmässigt tvivelaktiga program tror jag är marginella, så länge den typen av program visas i TV och dessutom följs upp i veckopress och av reklammakare. Däremot tror jag de har större utsikter att stimulera barnen och att lära dem se på TV med kritiska ögon, att titta på mer berikande program och att på lång sikt utveckla deras smak från sämre till bättre program. Detta tror jag är både realistiskt och helt enkelt nödvändigt.

För en del lärare - främst på högstadiet och i gymnasieskolan - är det i dag lika självklart att väcka elevernas intresse för bra TV-program som för god litteratur. Detta är däremot mindre vanligt i förskolan och på låg- och mellanstadiet. TV och barns relationer till TV är något som många - inte minst lärare - har synpunkter på. "Dallas" är exempel på ett aktuellt program som kritiserats av många för sin samhällssyn, förakt för kvinnor och frånvaro av mänsklighet. Samtidigt visar tittarsiffror att just det programmet har många och trogna tittarskaror, inte minst bland barn och ungdomar. De flesta lärare väljer att nonchalera denna typ av program, vilket får till följd att programbudskapet får stå oemotsagt i de fall föräldrarna inte bearbetar programmet tillsammans med barnen. Om vi skall kunna hjälpa våra barn och ungdomar att bli kritiska tittare, kan vi inte nonchalera eller tيجا ihjäl budskap som framkommer i bl a den här typen av program. Vi måste lyfta fram dem och diskutera innehållet och motiven bakom dem. På så sätt kan vi hjälpa barnen att se den snedvridna bild som förmedlas och att inse vems intressen det är som tillgodoses.

Ett samarbete mellan hem och skola borde utgöra den mest fruktbara konstellationen för att åstadkomma optimala TV-konsekvenser. Det upplevs dock ofta som känsligt och nästan som ett hot mot integriteten att aktualisera barns TV-vanor, t ex vid ett föräldramöte, ett forum som förefaller lämpligt bl a för att göra föräldrar mer medvetna om TV:s effekter. För att inte riskera försämrad kontakt mellan hem och skola måste man emellertid många gånger

gå varsamt fram, eftersom det ligger status och värderingar bakom ett visst TV-beteende. Det har nämligen betydligt lägre status att se mycket på TV än att läsa mycket. Man glömmar i detta sammanhang lätt bort att lika väl som det finns skräpprogram finns det skräplitteratur. Få lärare utgår från att barn spontant och intuitivt väljer s k god litteratur i den litteratur som står till buds. Däremot tycks man i skolan inte anse sig ha möjlighet eller våga ta motsvarande ansvar då det gäller TV och på senare tid även video. Jag är dock övertygad om att medvetenhet om problemet finns.

Behovet av vägledning för att utveckla TV-smaken växer med ökat mediautbud. Nya medier som video, kabel-TV, betal-TV och satellitsändningar har kommit fram och konkurrerar redan eller kommer att konkurrera om barns fritid och uppmärksamhet. Vad vi med säkerhet vet är att detta utbud är här för att stanna och att det inte kommer att minska utan snarare öka i omfattning. Detta faktum gör det än mer angeläget att ha beredskap inför anstormningen och att göra det bästa möjliga av situationen. Utökad mediautbud ger fler möjligheter att välja bort informativa program av olika slag. Många massmedieforskare befärar att detta kommer att leda till ökade klyftor mellan de välinformerade och de dåligt informerade, mellan dem som söker kunskap för att bättre förstå sin tillvaro och kunna påverka den och dem som glider in i den elektroniska förströelsen och bekvämligheten.

Himmelweit (1963) visar bl a att barn undviker s k krävande program då det finns mer lättillgängliga alternativ. Hon konstaterar att i en enkanals-situation fungerar TV som "taste-builder" men än mer som "taste-freezer" då en valsituation föreligger. Hon poängterar samtidigt att smaken för s k bättre och mer krävande program måste få växa fram med hjälp av adekvat stimulans, träning och vägledning.

Wall och Stigbrand (1983) pekar i sin debattbok "Televisionsbarn" på den motsägelsefulla situation som föreligger beträffande massmedia och skola. I den nya läroplanen för grundskolan framhåller man vikten av att kritiskt granska informationsutbudet, bl a genom etermedia som radio och TV, för att åstadkomma en bild av hur olika grupper i samhället försöker påverka oss människor i skilda riktningar. Det framhålls också att eleverna skall göras medvetna om bilden som språk och att de skall vänja sig vid att använda bildspråket som ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan om att tala, läsa och skriva. Eleverna skall dessutom lära sig inse att de utsätts för påverkan av livsstil, konsumtionsvanor, attityder och värderingar. Det finns således klart uttryckt att eleverna skall lära sig handskas med medierna.

Däremot ingår inte mediakunskap som obligatoriskt ämne i lärarutbildningen vare sig på låg- eller mellanstadiet. Hur mycket tid man ägnar mass-

mediakunskap och vilken inriktning undervisningen får beror helt på den lokala lärarhögskolan och de metodiklärare som undervisar där.

Att använda dagstidningar i undervisningen i framför allt svenska och orienteringsämnen är en relativt vanlig metodik i våra skolor. Målsättningen med detta är bl a att eleverna skall få kunskap och insikter med utgångspunkt i det samhälle och den verklighet de lever i. Dessutom skall de lära sig att kritiskt granska den information tidningarna ger. Nog är det hög tid att även TV ges motsvarande utrymme i undervisningen, inte minst mot bakgrund av att det som visas på TV i mycket stor utsträckning upplevs som sanning. Barn litar överhuvud mer på visuellt presenterat material (Meringoff, 1980).

Skolan har inte längre monopol på att förmedla vissa kompetenser och värderingar utan har i större utsträckning än tidigare stark konkurrens från inte minst massmedia. Dessa har långt ifrån alltid samma målsättning med sin påverkan som skolan. I en lång rad studier har man kunnat påvisa prosociala inlärningseffekter av TV-program. Dessa effekter förbättras dessutom avsevärt då budskapen blir föremål för bearbetning i skolan. Detta sker genom att läraren t ex introducerar bakgrunden till programmet och på så sätt ökar barnens förståelse (Dietrich m fl, 1977) eller ger barnen möjlighet att diskutera och eventuellt öva de inlärd färdigheterna (Gilbert, 1978).

Vad barn lär av TV beror dessutom till stor del på barnets motiv och målsättning med att titta på TV (Huston & Wright, 1983) men också på i vilken utsträckning barnet blivit uppmanat att i något avseende uppmärksamma ett TV-program (Salomon, 1983). Kwaitek och Watkins (1981) redovisar resultat som tyder på att barn som får instruktioner att lära sig ett TV-material i något avseende kommer ihåg mer, visar större förmåga till abstraktion och detaljförståelse än barn som får se samma program som underhållning.

I rapporten "Svenskundervisningen i gymnasieskolan" (Lindell, 1983, s 13) aktualiseras en aspekt på TV-tittandet som alltför ofta försummas i debatten kring TV och dess konsekvenser. Citatet från Platons Faidros är hämtat från Sagan (1979).

"Ska åtgärder mot svenskämnets splittring innebära en minskning av mediakunskapen? Här lurar nya risker. Har svenskarna någonsin känt så väl till Hemsöborna, Raskens, Selams och Jolos beredskapsfigurer som vid den tid då TV presenterade dem? Den som följt TV-serien "Liv på jorden" blir övertygad om att det måste till en alldeles ovanlig sakprosa för att så som bilderna skildra näbbdjurets näringssök i strömmande vatten eller kängurufostrets vacklande vandring under livets första sekunder till pungens trygghet. Men mediakunskapen kanske inte ska ligga inom svenskan? I vissa fall ska den kanske inte, men i fråga om dramatiseringar av litteratur är säkert svenskan rätt plats. Den fortsatta bekantskapen med dramats personer gör man i skönlitteraturen.

Det är ändå möjligt att vi har att vänta ett mediaskifte med innebör-

den att skriften förlorar en del av sin betydelse. Sådana skiften har ägt rum tidigare i historien. Då boktryckarkonsten uppfanns, förlorade handskriftskulturen sin plats. Än mer dramatiskt var kanske skiftet från den enskilda personens minne till den skrivna kunskapen. Om den övergången har vi ett vittnesmål i Platons Faidros, där följande förebråelse förekommer: 'Denna din uppfinning kommer att skapa glömska i deras själar som lär sig den, därför att de inte kommer att använda sina minnen. De kommer att anförtro sig åt de skrivna tecknen och inte åt sina egna minnesförmågor. Det du har uppfunnit är inte en hjälp att minnas utan en hjälp att glömma och du ger inte dina lärjungar sanningen utan bara något som liknar sanning. De kommer att inhämta kunskaper om mångahanda ting och ändå lära sig intet. De kommer att bli ett tröttande sällskap för de förefaller visa utan att verkligen vara det.'"

Om alla barn skall få möjlighet att utvecklas till kritiska TV-konsumenter och få hjälp med att ta tillvara den resurs som en hel del av det svenska TV-utbudet utgör, krävs samverkan och insatser från såväl ansvariga på TV som från hem och skola.

Det är bråttom.

SUMMARY

Introduction

Concern about how television influences children's school achievement dates almost as far back as the introduction of the medium. Television is often blamed - especially in pedagogical discussions - for children's decreasing reading scores and for their lack of attention and enthusiasm in school. A common argument is that televiewing leaves little time for homework and leisure reading, and causes shortened attention spans and a poorer ability to process written information.

Opponents of TV also claim that it does not make demands on the child or stimulate him to think for himself and make his own images of phenomena around him. TV has also been accused of leading to passivity and fragmentary knowledge. The increasing restlessness and inability to concentrate among schoolchildren today have sometimes been explained as an indirect effect of televiewing. Watching television late in the evening means less time for sleep, which, according to some researchers, might be one reason for the greater lack of concentration in school.

Television is often characterized as a negative competitor to school by educators, social scientists and parents. But this competition need not always be regarded as negative. On the contrary, TV can be both stimulating and improving, depending on the program and the viewing situation. TV gives the child an opportunity to become familiar with the outside world and with situations that school cannot possibly re-create. TV also plays an important role as a purveyor of culture, first and foremost for children living in sparsely populated districts with a limited range of cultural activities and for children growing up in a home environment with little or no cognitive stimulus at all.

Televiewing is often described in contradictory terms either as a threat or as a complement to school. The results of the present study indicate that televiewing cannot be described as either one or the other but as both.

The consequences of televiewing for the child depend, of course, on the maturity of the child and his earlier experiences but also on the amount of televiewing he does, what programs he watches and his viewing situation. It is not possible to talk about televiewing in general terms such as good or bad, cognitively improving or the reverse. The consequences of televiewing depend on several circumstances.

Background and Aims

This study is part of a research program, Media Panel, which is being conducted at the Department of Sociology at the University of Lund and the Department of Information Techniques at the University College of Växjö. Media Panel is a longitudinal research project based on two research panels; one panel originally consisting of pre-school children and their parents, and the other of primary school children and their parents. The research program is described in Rosengren and Windahl (1978), the focus of the program being "directed towards media habits, causes and effects of TV use among children and adolescents" (op.cit., p. 1). The design of Media Panel is shown in Fig. 1.

Time and school year						
Born in	1975	1976	1978/79	1980/81	1982/84	
1961	-	X9	-	-	-	250
1963	-	X7	X9	-	-	250
1965	-	X5	X7	X9	-	250
1967	-	-	X5	X7	-	250
1969	O	-	OX3	OX5	OX8	250
	(pre-school)					250

O=pre-school panel

X=primary school panel

Figure 1. Media Panel design

The material for this dissertation is taken from the pre-school panel which follows a representative sample of children from the age of 6 to the age of 12. The research group on which this study is based consists of 194 children and their parents. Both the children and their parents have been asked on three occasions about their viewing habits and about the attitudes and actions of the parents as regards their children's viewing habits. Data about school achievement and marks from grades 1, 3, 5, and 6 have also been collected. This study is, accordingly, based on longitudinal data, which have been analysed with the aid of the Partial Least Squares method (PLS). This method is described in detail in Wold (1981).

The main purpose of this study is to examine the relationship between

children's TV use and their TV environment on the one hand and their school performance on the other. The TV environment is here defined as the parents' attitude to their children's use of television i.e. the extent to which parents keep a check on their children's viewing, help them to understand and digest the program content by explaining and discussing the program with them. The concept of the TV environment also includes information about the parents' confidence in the medium of television as the best form of environment and relaxation for children. The concept of TV use covers not only data about how much time is spent watching TV in general but also facts about the extent to which children watch programs classified as children's programs, fiction and documentaries. Information about the reasons for children watching television, i.e. whether they watch TV out of habit or for lack of something else to do or whether they turn to TV mainly to acquire knowledge in some form, is also covered by the concept "TV use". Finally, school achievement is made up of results in school tests and marks.

Theoretical approaches and some results

In communication research, two traditions predominate: effect research and uses and gratification research. Rosengren et al (1983) give a more detailed account of these two theoretical approaches. The predominant approach in studies of the relationship between televiewing and school achievement is the effect research tradition. Such studies usually employ some estimate of "the amount of viewing" to represent independent television behaviour, while school achievement, usually represented by scores from standardized tests, is treated as an effect variable. In cases where individual considerations are taken into account, they usually consist of age and sex, and very occasionally of IQ scores or socio-economic status.

Since almost all studies in this field have been correlational and cross-sectional, it has been impossible to determine with any certainty whether televiewing causally affects school achievement, or whether the relationship between televiewing and school achievement flows in the opposite direction, i.e. aspects of school experience have an effect on the uses of and gratification from televiewing. There is also another possible way of looking at the relationship: whether indeed both causal paths are in operation simultaneously in a reciprocal form.

The aim of this study was initially stated to be to throw light on the influences that children's TV use and parents' attitudes to this use have on school achievement considering the age of the children. The source of inspiration was thus the effect research tradition. The results of the PLS analysis showed that parents' attitudes towards their children's TV use had

effects on school achievement in grades 1, 3 and 5. Children whose parents helped them to assimilate and understand television messages and kept a check on their televiewing achieved better in school. The results also indicated a direct influence on school achievement and an interest in reading books in proportion to the amount of televiewing and the kind of program. During work on this dissertation, results were published showing that school achievement has both direct and indirect effects on adolescents' media use (Roe, 1983). These results raised the question whether similar effects could be found among younger children as well.

By treating school achievement as causal and TV use as the expression of different needs and then proceeding from a uses and gratification angle, I found that low and high achievers used television differently. High achievers used television more as a complement to school while low achievers used television more as an entertainer and a pastime. The question whether school experience affects TV use or the contrary was thus answered differently.

In conclusion, a theoretical model is presented, showing the relationship between televiewing and school achievement in a reciprocal form from pre-school to grade six. This model gives us an opportunity to study the relationship between television and school in an effect perspective as well as in a uses and gratification perspective (see Fig. 2 below).

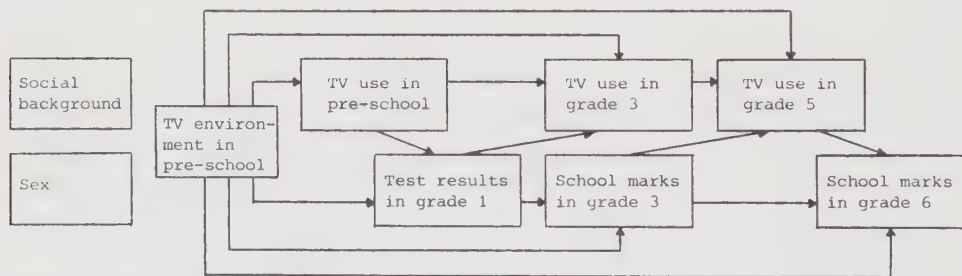


Figure 2. A theoretical model, the relationship between televiewing and school achievement from pre-school to grade six

The first variables in this model that are treated as exogenous are sex and social background, defined as the mother's level of education (from minimum compulsory school to university and professional education) and her occupational status. The model also consists of concepts such as the TV environment, TV use and school achievement which were presented above. A short recapitulation is given below.

The concept TV environment is composed of three latent variables: TV treatment, TV control and TV confidence, which in turn are made up of sev-

eral manifest variables. These TV environment variables are here treated as measurements of how parents react to their children's TV use. TV treatment indicates the extent to which parents help their children to understand the TV message by discussing the program with them and explaining obscure points. TV control indicates the extent to which the child's choice of programs is subjected to control and restriction. Lastly, TV confidence measures the parents' reliance on television as a source of entertainment and stimulation for their children. The other concept in the model is TV use which is here composed of latent variables such as children's programs, fiction and in grade 5 documentary programs. These three categories of programs include TV programs which were current at the time of the respective data collections. The concept of TV use was expanded in grade 5 to include questions put to the children about why they watched television, i.e. to what extent television functioned as a source of knowledge or whether a lack of alternatives was the main motive for televiewing. These last-mentioned latent variables are called TV knowledge and TV routine.

School achievement in grade 1 includes five tests intended to measure knowledge of letters, spatial ability, knowledge of numbers, reading and spelling ability during the first year of school. Marks in grade 3 are given for Swedish, mathematics, and general subjects. The marks in grade 6 also include English.

The theoretical model has been tested using the PLS method. The analysis has two major sub-divisions: a measurement model and a structural equation model. The measurement model specifies the relations between manifest and latent variables. The structural equation model deals with relations between the latent variables in the model.

The model for testing had 47 manifest variables and 17 latent ones, two exogenous variables - sex and social background - and 15 endogenous ones.

The relevance of the model solutions is represented by the amount of variance explained and by its reliability which has been measured by means of Bentler-Benet's reliability coefficient. The proportion of variance explained by the measurement model was 63 per cent and by the structural equation model 16 per cent. The reliability was .65. Figure 3 presents the final PLS model for the whole sample. In the figure only statistically significant relations are presented in the form of continuous lines with path coefficients. Each coefficient in the model presents a unique influence after checking for every influence from the other variables. The model also gives information about the indirect influences of the variables. The path coefficients of social background and sex are not marked in Fig. 3 although they exert a widespread influence on the other variables in the model. The

size and complexity of the model made it impossible to present path coefficients in one diagram and since the relations between these two variables and variables such as TV use, TV environment and school achievement have been well documented in earlier literature and also in earlier chapters of this dissertation, they were excluded from the figure but not from the analysis.

Social background and sex

Social background, as expected, has an effect on school achievement, TV use and the TV environment. The relationship for school achievement is positive, indicating that children of mothers with a higher education and of mothers with higher socio-economic status achieve better in school and show less interest in fiction than children of mothers with less education and lower socio-economic status. The mothers with a higher education and high socio-economic status exercise more TV control and TV treatment but at the same time show less TV confidence.

The results of the influence of sex in the model also confirm earlier findings. Girls achieve better results in school than boys and boys are more interested in fiction than girls.

The importance of the early TV environment

The results suggest that children whose parents restrict and keep a check on their children's viewing watch more children's programs and fewer fiction programs during their pre-school years. The parents' attitude also has indirect effects on the child's TV preferences later on. However, these findings are not statistically significant although the trend is that these children watch fewer fiction programs and more documentary programs in grades 3 and 5, too. On the other hand, growing up in an environment where there is a somewhat uncritical attitude to the medium of television means less consumption of programs intended for special age groups but more televising in general. This attitude has the opposite effect on children's later taste in TV compared with the restrictive attitude. Children who learn at an early age that television is the best form of relaxation and entertainment are influenced in their future TV use so that they choose to watch fiction programs when they are older to a greater extent than others. The total effect in grade 5 is .26. In grade 3 the effect is only indirect and not significant. Interest in documentaries is also affected but in a negative direction i.e. the child watches fewer such programs than other children do. The parents' attitude to their children's televising in pre-school influences not only the children's TV use in grades 3 and 5 but also directly affects

their school achievement in grade 1 and indirectly in grades 3 and 6. Table 1 contains a survey of direct and indirect effects on school results.

Table 1. Direct, indirect and total effects of parents attitudes to TV on children's school results (with a check on social background and sex)

Independent variables	Dependent variables	Direct effect	Indirect effect	Total effect
TV treatment	School results in:			
	grade 1	.22	-	.22
	grade 3	-	.16	.16
	grade 6	-	.18	.18
TV control	grade 1	.15	.11	.26
	grade 3	-	.22	.22
	grade 6	-	.13	.13
TV confidence	grade 1	-.24	-.03	-.27
	grade 3	-	-.22	-.22
	grade 6	-	-.19	-.19

The importance of early TV habits

Another interesting question is the extent to which TV habits acquired at an early age affect later taste in TV programs. Fig. 3 shows that children who even in their pre-school years are encouraged or choose themselves to watch children's programs directly aimed at their age group develop an interest in informative programs which not only offer diversion for the moment and escapism but also stimulate them more or less cognitively. The total effect (.29) which children's programs in pre-school have on documentary programs in grade 5 indicates that an early interest in informative programs leads to a continued interest in that type of program. In grade 5, documentary programs seem to have taken over the function that children's programs for specific age groups had for younger children. This more informative type of program also has a negative effect, although not a significant one, on children's interest in fiction programs. On the other hand, becoming accustomed at an early age to watching fiction programs that children largely do not understand at an early age increases interest in this type of program particularly in grade 3 (.25).

It is quite evident from the model in Fig. 3 that children's programs can be cognitively stimulating or the reverse, depending on the age of the children. Children of pre-school age who are encouraged to watch children's programs containing explicitly educational material adapted to the level of the age group have better school results not only during their first year of school (.20) but also later on. The total effect in grade 3 is .27 and in grade 6, .28.

On the other hand, spending a lot of spare time watching children's programs at the age of 9 or 10 has no significant effect on cognitive skills. In grade 5, on the other hand, when the children are aged 11-12, high consumption of programs for young children has a directly negative influence on school performance in grade 6 (-.20). Children of this age evidently do not get any cognitive benefit from the programs but are merely prevented from doing more cognitively stimulating activities by spending time watching programs for younger children. Corresponding effects for fiction programs cannot be shown, with the exception of the relation between fiction programs in grade 3 and school marks in the same grade (-.12). On the other hand, documentary programs - like childrens programs when watched by the relevant target group - constitute a resource and a stimulus for cognitive skills as expressed in school marks (.19).

The importance of earlier school experience

The strongest predictor of how children will get on at school in grade 6 is how well they have succeeded in the earlier grades. The children who have already settled down well at school in grade 1 and who can meet the cognitive demands that school makes upon them, are in all probability the same children as leave the intermediate level of compulsory school with high marks. The effect of the first school results on marks in grade 6 is in all .87 i.e. .37 direct effects and .50 indirect effects via marks received in grade 3. Compared with previous school results, television has only marginal importance for the marks that children receive on leaving the intermediate level and for the choice of subjects they are recommended to make in the upper level of compulsory school. This in turn indirectly affects their choice of course programme in the upper secondary school and their future career choice.

Nevertheless, the role of television in this connection, although limited, is interesting not least because it can be influenced and because it provides both a resource and a counter-resource. It would seem to be a sensible investment in the future to create "good" TV habits even before children start school and for parents to have a conscious policy as regards their children's televiewing. Children with good school results in grade 1 spend less time watching fiction programs but this has only marginal effects on their cognitive skills. This of course is not to say that this televiewing has no effect, merely that the effects cannot be charted in the cognitive sphere. Success at school, on the other hand, has direct and indirect effects on children's interest in documentary programs which in turn has a positive influence on their school results in grade 6. It is then primarily those children who are already good at school who make use of the resource provid-

ed by documentary programs in order to achieve greater success. TV thus partly helps to reinforce differences in knowledge established or preserved in school. However, it should not be forgotten that documentaries in themselves, when other variables are controlled, have a direct influence on school success. Consequently, it is all a matter of motivating and stimulating every child to make use of documentaries as a resource. Here the school particularly has an important part to play.

Underlying reasons for watching television and their importance

Reasons for watching television - simply as a habit or to acquire information - are a new dimension of the television concept that does not come into play until grade 5. Watching for a purpose has both direct and indirect cognitive effects. The total effect of informative watching on marks in grade 6 is .16. On the other hand, televiewing as a diversion or for lack of anything else to do has both direct and indirect negative effects on school achievement. The total effect is -.24. Routine watching occurs mainly among children with poor school results. School marks in grade 1 have an indirect effect on routine viewing of -.21 and school experience in grade 3 a direct effect of -.30. It is thus the low achievers who are prey to this TV effect which is a negative one from the cognitive viewpoint i.e. they watch more or less anything on TV.

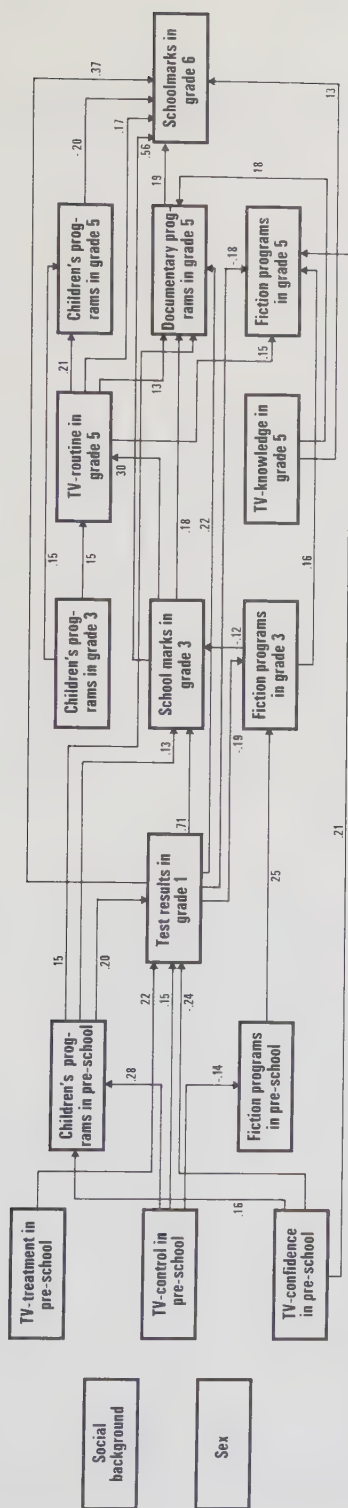
The model in Fig. 3 gives clear indications that there is an interaction between school experience and TV use. Children who have learned at an early age to look at TV for information and cognitive stimulus get a head start when beginning school and throughout their first year. Children who have gained satisfaction from meeting the demands of school show more inclination and motivation to use television in a way that furthers this so-called school satisfaction. Such children probably also find it easier to absorb the informative material in the programs because of the understanding they possess, among other things.

Summary

To sum up, it may be said that a deliberate policy on the part of the parents as regards their children's use of television - encouraging them to watch programs designed for their age group and documentary programs that they are mature enough to understand and motivating their children to use television as a source of knowledge - has direct and beneficial consequences for children's school achievement in grade 6. On the other hand, relying on TV as the best way to relax and be entertained, watching TV as a form of diversion for the moment and spending time on programs below one's own level

of knowledge gave direct and negative consequences for school results.

The results indicate that we are dealing here with circular effects. Children who grow up in a more cognizant TV environment i.e. are encouraged to watch children's programs for their age group and get help with assimilating the contents of a program, to learn from television and to adopt a more critical attitude to TV as a medium, also cope better with the cognitive requirements of school. These children also show more inclination to use TV as a complement to school i.e. they watch more programs of an informative nature. Moreover, they use television less as a pastime and in general spend less time in front of the television set than other children, which has a beneficial effect on their future school success. Certain children thus have better opportunities of using TV as a resource, among other things, because of their environment.



Variance explained for the latent variables:

TV treatment 5%, TV control 2%, TV confidence 11%, children's programs 12%, fiction programs 9%, test results 24%, children's programs 5%, fiction programs 27%, school marks 54%, TV routine 11%, TV knowledge 3%, children's programs 6%, fiction programs 16%, documentary programs 15%, school marks 71%

Figure 3. Structural equation model

REFERENSER

- Alexander, A., Wartella, E. & Brown, D. Estimates of children's television viewing by mother and child. JOB, 1981, 25(3), 243-252.
- Allén, S. Tiotusen i topp. Ordfrekvenser i tidningstext. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.
- Anderson, C. Some correlates of TV viewing. The Alberta Journal of Educational Research, 1982, 28(1), 58-68.
- Anderson, C. & Maguire, T.O. The effects of TV viewing on the educational performance of elementary school children. The Alberta Journal of Educational Research, 1978, 24(3), 156-163.
- Anderson, D.R. & Levin, S.R. Young children's attention to Sesame Street. Child Development, 1976, 47, 806-811.
- Anderson, D.R. et al. The effect of TV program comprehensibility on pre-school children's visual attention to television. Child Development, 1981, 52, 151-157.
- Andison, F.S. TV violence and viewer aggression: A cumulation of study results 1956-1976. Public Opinion Quarterly, 1977, 41, 314-331.
- Arnman, G. & Jönsson, I. Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende. Lund: Studentlitteratur, 1983.
- Bachen, C. Television viewing behavior and the development of reading skills: Survey evidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. March 1982.
- Bailyn, L. Mass media and children: A study of exposure habits. Psychological Monographs: General and Applied, 1959, 73, 1, 1-48.
- Ball, S.J. & Bogatz, G.A. The first year of Sesame Street: An evaluation. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1970.
- Ball, S. & Bogatz, G.A. Reading with television: An evaluation of the electric company, 2 vols. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1973.
- Barnstugeutredningen. Innehåll och metoder i förskoleverksamheten. Diskussions-PM från 1968 års barnstugeutredning, 1971.
- Battin, T.C. The impact of television on school children in regard to viewing habits and formal and informal education. Dissertation Abs., 1952, 12, 3, 343.
- Bee, H.L., Van Egern, L.F., Streissguth, A.P. & Nyman, B.Z. Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. Developmental Psychology, 1969, 1, 726-737.
- Belson, W.A. Television violence and the adolescent boy. Farnborough, Hampshire: Saxon House, Teakfield Ltd., 1978.

- Bennett, N. et al. Teaching styles and pupil progress. London: Open Books, 1976.
- Bergling, B. Pathanalys - En kausal modell. Introduktion till en multivariat forskningsmetod. Stockholm: Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet, 1975.
- Bernstein, B.A. A Sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. In: F. Williams (Ed.), Language and poverty. Chicago: Markham, 1970, 25-61.
- Bernstein, B.A. Sociology and the sociology of education: A brief account. In: Rex, J. (Ed.), Approaches to sociology. London, 1974, 12-19.
- Berg, U. TV, radio och andra medier. Konkurrens eller komplement. Stockholm: Sveriges Radio, PUB, 21/82, 1982.
- Bettelheim, B. Parents vs television. Readbook, 1963, 11, 11-29.
- Bloch, C., Christrup, H. & Roepstorff, L. Samfundet, skolen og eleverne. København: Rhodos, 1978.
- Bower, R.T. Television and the public. New York: Rinehart & Winston, 1973.
- Brolin, H. Barnpublikens storlek och reaktioner under radio- och TV-veckan 8.3-14.3. 1964. Publik- och programforskning, Nr 3. Stockholm: Sveriges Radio, 1964.
- Bronfenbrenner, U. Två barndomsvärldar. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1972.
- Brown, J.R. Children and television: Interpersonal and intrapersonal feature of the effects process. University of Leeds, 1974. (Stencil)
- Brown, J.R. & Linné, O. The family as a mediator of television effects. In: Brown, R. (Ed.), Children and Television. London: Collier MacMillan, 1976.
- Brown, R.A. A first language. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1973.
- Browne-Graves, S. The impact of television on the cognitive and affective development of minority children. In: G.L. Berry & C. Mitchell-Kernan (Eds.), Television and the socialization of the minority child. New York: Academic Press, 1982, 48-67.
- Brunell, V. TV och läsförståelse. Puheenvoroja Kasvatus, 1982, 2.
- Busch, J.S. TV's effect on reading: A case study. Philadelphia Delta Kappan, 1978, 59(10), 668-671.
- Bybee, C., Robinson, D. & Turow, J. Determinants of parental guidance of children's television viewing for special subgroup: Massmedia scholars. JOB, 1982, 26(3), 697-710.
- Carlsson, G. Teater för barn. Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. Malmö: Liber, 1984.
- Chaffee, S.H. & McLeod, J.M. Adolescent television use in the family context. In: G.A. Comstock & E.A. Rubinstein (Eds.), Television and Social Behavior. Vol. 3, Television and Adolescent Aggressiveness. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1972, 149-172.
- Chaffee, S.H. Family Communication Patterns and Adolescent Political Participation. In: J. Dennis (Ed.), Socialization to Politics: A Reader. New York: John Wiley, 1973, 349-364.
- Chall, J.S. Learning to read: The great debate. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Chall, J.S. Stages of reading development. New York: McGraw Hill, 1983.

- Chandler, T.A. Reading disability and socioeconomic status. The Journal of Reading, 1966, 10, 5-21.
- Childer, P.R. & Ross, J. The relationship between television and student achievement. Journal of Educational Research, 1973, 66(7), 317-320.
- Clark, W.J. Children and television. Cincinnati, OH: Xavier University, O.H., 1951.
- Cohen, A.K. & Hodges, H.M. Characteristics of the lower-blue-collar class. Social Problems, 1963, 10, 303-334.
- Coleman, J.S. The adolescent society. Glencoe, Ill.: Free Press, 1961.
- Coleman, J.S. Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.
- Coleman, J.S. Methods and results in the IEA studies of the effects of school on learning. Review of Educational Research, 1975, 45, 335-386.
- Comstock, G. & Rubinstein, E.A. Television and social behavior, Vol. 3. Television and adolescent aggressiveness. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
- Comstock, G. et al. Television and human behavior. New York: Columbia University Press, 1978.
- Corteen, R.S. Television and reading skills. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver, June 1977.
- Dahlqvist, A. & Järpsten, B. Manual till diagnostiska läs- och skrivprov i årskurs 1. Stockholm: Skandinaviska Testförlaget, 1970.
- Davis, D.K. Self and social orientations and television use. Paper presented at the meeting of the International Communication Association, New Orleans, April 1974.
- Deutsch, M. The role of social class in language development and cognition. American Journal of Orthopsychiatry, 1965, 35, 78-88.
- Dietrich, D. & Ladevich, L. The medium and the message: Effects of television on Children. Language Arts, 1977, 2, 10-13.
- Duncan, O.D. Path analysis: Sociological examples. American Journal of Sociology, 1966, 72, 1-16.
- Emery, F. & Emery, M. A choice of futures: To enlighten or inform. Canberra: Centre for continuing education, Australian National University, 1975.
- Eneskär, B. Children's language at four and six. Malmö: Gleerup, 1978.
- Entwistle, D. The child's social environment and learning to read. Reading Research: Advances in theory and practice, Vol. 1. New York: Academic Press, 1979.
- Erasmie, Th. Language development and social influence. Linköping, 1975.
- Erikson, B. Läsvårigheter och emotionell störning. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1980.
- Eron, L.D. Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. American Psychologist, 1982, 37(2), 197-211.
- Eysenck, H.J. & Nias, D.K. Sex, violence and the media. London: Maurice Temple Smith, 1978.
- Feilitzen, C. Om etermediernas funktioner. I: Radio och TV möter publiken. Stockholm: Sveriges Radio, 1972.
- Feilitzen, C. Barn och TV i socialisationsprocessen. Publik och programforskning, Nr 28. Stockholm: Sveriges Radio, 1976.

- Feilitzen, C., Filipson, L. & Schyller, I. Blunda inte för barnens tittande. Stockholm: Sveriges Radios Förlag, 1977.
- Feilitzen, C. & Linné, O. 3-6-åringars levnadsvanor och etermediabeteende. Publik och programforskning, Nr 7. Stockholm: Sveriges Radio, 1968.
- Feilitzen, C. & Linné, O. Barn, ungdom och etermedia. Publik- och programforskning, Nr 6. Stockholm: Sveriges Radio, 1969.
- Fenigstein, A. Does aggression cause a preference for viewing media violence? Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 37(12), 2307-2317.
- Fetler, M. Television viewing and school-achievement. Journal of Communication, 1984, 34(2), 104-118.
- Filipson, L. Fem myror är fler än fyra elefanter. Undersökning av en serie barnprogram. Publik och programforskning, Nr 99. Stockholm: Sveriges Radio, 1973.
- Filipson, L. Vilken roll spelar radio och TV i förskolebarnens liv? Kortfattad presentation. Publik och programforskning, Nr 52. Stockholm: Sveriges Radio, 1976.
- Filipson, L. Skolbarn och etermedier. Publik och programforskning, Nr 21. Stockholm: Sveriges Radio, PUB, 1980.
- Filipson, L. & Schyller, I. TV- och videotittandet bland barn och ungdomar. Publik och programforskning, Nr 20. Stockholm: Sveriges Radio, PUB, 1982.
- Findahl, O. & Höijer, B. TV och hjärnhalvorna. Vad säger egentligen hjärnforskningen? Forskning om radio och TV. Publik och programforskning, PUB 82. Stockholm: Sveriges Radio, 1982.
- Filipson, L. Skolbarn och etermedier. Publik och programforskning, Nr 21. Stockholm: Sveriges Radio, PUB, 1980.
- Fishbein, S. & Gustafsson, J.-E. Kunskapsskillnader i skolan. Resultat från en tvillingstudie. Stockholm: Institutionen för pedagogik vid Högskolan för lärarutbildning, 1979.
- Friedrich, L.K. & Stein, A.H. Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior. Child Development, 1975, 46(1), 27-38.
- FRIS-gruppen. Om fri skrivning i skolan. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 301, 1976.
- Furu, T. The function of television for children and adolescents. Tokyo: Sophia University, 1971.
- Gadberry, S. Television viewing and school grades: A cross-lagged longitudinal study. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, Louisiana, March 17-20, 1977.
- Gadberry, S. Effects of restricting first graders' TV viewing on leisure time use, IQ-change, and cognitive style. Journal of Applied Developmental Psychology, 1980, 1, 45-57.
- Gasslander, K., Månsson, S.A. & Ronnby, A. Rosengårdsrapporten: En studie av barns uppväxtvillkor. Lund, 1974.
- Gilbert, S.W. Television, families and schools. Independent School, 1978, 37(3), 29-35.
- Greenberg, B.S. British children and television violence. Paper presented at the Association for Education in Journalism (mimeo), 1973.
- Greenberg, B.S. Gratifications of television viewing and their correlates for British children. In: J.G. Blumler & E. Katz (Eds.), The Uses of Mass Communication. Beverly Hills: Sage, 1974, 71-92.

- Greenberg, B.S. Viewing and listening parameters among British youngsters. In: R. Brown (Ed.), Children and Television. London: MacMillan, 1976, 29-44.
- Greenberg, B.S., Ericson, P.M. & Vlahos, M. Children's television behaviors as perceived by mother and child. In: E.A. Rubinstein, G. Comstock & J.P. Murray (Eds.), Television and Social Behavior, Vol. IV. Television in Day to Day Life: Patterns of Use. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972, 395-409.
- Greenstein, J. Effects of television upon elementary school grades. Journal of Educational Research, 1954, 48(3), 161-177.
- Grogarn, M. Dålig läsning: bakgrund, läsförmåga och läsintresse hos elever på Fo- och Ve-linjerna i gymnasieskolan. Lund, 1979.
- Grundin, H. Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren. Stockholm: LiberLäromedel, 1975.
- Guilford, J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Hallquist, M. Rapport om amerikansk barn-TV. New York: Svenska Informationskontoret, 1976.
- Hansen, F. Børns mediavanor. København: Berlingske Forlag, 1979.
- Hansson, G. Svensk skola i internationell belysning II. Läsning och litteratur. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1975.
- Harrison, L.F. The relationship between television viewing and school children's performance on measures of ideational fluency and intelligence: A field study. Dissertation Abs., 1978, 39, 412.
- Harrison, L.F. & Williams, T.M. Television and cognitive development. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver, June 1977.
- Hatt, P. A review of research on the effects of television viewing on the reading achievement of elementary school children, Reading Research, 1982, XV(3), 18-23.
- Hedinsson, E. TV, family and society. The social origins and effects of adolescents' TV use. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1981.
- Hedinsson, E. & Johnsson-Smaragdi, U. Mediapanel: Compulsory school panel. Some descriptive data. Universitetet i Lund och Högskolan i Växjö, 1978. (Stencil)
- Hendry, L. & Patrick, H. Adolescents and television. Journal of Youth and Adolescence, 1977, 6(4), 325-336.
- Henningsson, R. & Filipson, L. 3-8-åringars TV-tittande den 15-21 november 1972. Publik och programforskning, Nr 40. Stockholm: Sveriges Radio, 1976.
- Hernandez-Ramos, P.F., Hornby, M.C. & Roberts, P.F. The relationship between television behaviors and reading achievement: An over-time analysis. Institute for Communication Research. Stanford University, California, 1983.
- Hess, R.D. Social class and ethnic influences upon socialization. In: P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (3rd. ed.). New York: Wiley, 1970, 120-142.
- Hess, R.D. & Shipman, V. Early experience and socialization of cognitive modes in children. Child Development, 1965, 36, 869-886.
- Hess, R.D. & Shipman, V. The cognitive environments of preschool children. Chicago: Graduate School of Education, University of Chicago, 1968.

- Hewison, J: & Tizard, J. Parental involvement and reading attainment. The British Journal of Educational Psychology, 1980, 50, 209-215.
- Himmelweit, H. Experimental study of tastes development in children. In: L. Arons & M.A. Mara (Eds.), Television and Human Behavior. New York, 1963, 46-62.
- Himmelweit, H.T., Oppenheim, A.N. & Vince, P. Television and the Child. London: Oxford University Press, 1958.
- Himmelweit, H.T. & Swift, B. Continuities and discontinuities in media usage and taste: A longitudinal study. Journal of Social Issues, 1976, 32(4), 133-156.
- de Hirsch, K., Jansky, J. & Langford, W.S. Predicting reading failure. New York: Harper and Row, 1966.
- Hornik, R. Out-of-school, television and schooling: Hypotheses and methods. Review of Educational Research, 1981, 51(2), 193-214.
- Hoyenga, K.B. & Hoyenga, K.T. The question of sex differences. Toronto: Little, Brown & Company, 1979.
- Hultman, T. Könsroller i språk. Några tankar från en sydlig synpunkt: Tal-syntax, Skrivsyntax, FRIS, STIG. Ingår i: Könsroller och språk 2. FUMS Rapport nr 61. Uppsala, 1978.
- Humphrey, J.M. The effects of a summer reading program on the reading achievement of children. IN: Evansville-Vanderbush School Corp., 1967.
- Husén, T. Skola för 80-talet. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968.
- Husén, T. m fl. Svensk skola i internationell belysning. I: Naturorienterade ämnen. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.
- Huston, A.C. & Wright, J.C. Children's processing of television. In: J. Bryant & D.R. Anderson (Eds.), Children's Understanding of television. Research on Attention and Comprehension. New York: Academic Press, 1983, 103-141.
- Instruktion för Diagnostiska läs- och skrivprov. DLS. Stockholm: Skandinaviska Testförlaget AB, 1964.
- Ivres, I. Massmedier i Sverige. Konsumtion och kostnader: Ansats till konsumtionsbaserad mediepolitik. Publik och programforskning, Nr 6. Sveriges Radio, 1980.
- Jansky, J. & de Hirsch, K. Preventing reading failure. New York: Harper & Row, 1972.
- St. John, N.H. Desegregation and minority group performance. Review of Educational Research, 1970, 40, 111-134.
- Johnsson-Smaragdi, U. TV use and social interaction in adolescence. A longitudinal study. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1983.
- Jönsson, A. Barn och TV: En studie av barns TV-konsumtion relaterad till sociologiska bakgrundsfaktorer. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 395, 1981.
- Jönsson, A. & Tvingstedt, A.-L. Barn och TV: En studie av barns och mödrars TV-användning. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 407, 1982.
- Kashinsky, M. & Wiener, M. Tone in communication and the performance of children from two socioeconomic groups. Child Development, 1969, 40, 1193-1202.
- Katz, E. & Lazarsfeld, P.I. Personal influence. Glencoe, Il.: The Free Press, 1955.

- Kerckhoff, A.C. Ambition and attainment. Washington, D.C.: ASA Rose Monograph Series, 1974.
- Kjellmor, S. Etermedierna och informationsklyftor. Publik och programforskning, Nr 21. Stockholm: Sveriges Radio, 1979.
- Klapper, J.T. The effects of mass communication. New York: Free Press, 1960.
- Kohn, M.L. Social class and parent-child relationship: An interpretation. American Journal of Sociology, 1962-1963, 68, 471-480.
- Kohn, M.L. Class and conformity. A study in values. Homewood, IL.: The Dorsey Press, 1969.
- Krish, K., Krish, I. & Jahn, J. Relations between TV viewing habits and some personality traits of fourteen-year-olds. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1980, 27, 285-291.
- Kwaitek, K. & Watkins, B. The systematic viewer: An inquiry into the grammar of television. First annual report to the Spencer Foundation. Children Media project. The University of Michigan, July 1981.
- Kärby, G. PM till seminarium i pedagogik. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1969.
- Kärby, G. Child rearing and the development of moral structure. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971.
- LaBlonde, J.A. A study of the relationship between the television viewing habits and scholastic achievement of 5th grade children. Dissertation Abs., 1966, 27, 2284-A.
- Land, K. Principles of path analysis. In: E.F. Bogatta (Ed.), Sociological Methodology. San Fransisco: Jossey-Bass, 1969, 3-37.
- Langham, J. & Stewart, W. Television viewing habits, and other characteristics of normally aggressive and non-aggressive children. Australian Psychologist, 1981, 16(1), 123-133.
- Lefkowitz, M.M. et al. Television violence and child aggression: A follow up study. In: G.A. Comstock & E.A. Rubinstein (Eds.), Television and Social Behavior, Vol. 3. Television and Adolescent Aggressiveness. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1972.
- Leifer, A.D. Development aspects of variables relevant to observational learning. Child Development, 1971, 42.
- Lesser, G.S. Children and television. Lessons from Sesame Street. Random House, Inc., 1974.
- Liebert, R.M., Neale, J.M. & Davidson, E.S. The early window: Effects of television on children and youth. New York: Pergamon Press, 1973.
- Lindh, R. Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5. 1955.
- Lindell, E. Svenskundervisningen i gymnasieskolan. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 419, 1983.
- Lindell, E. Om sambandet mellan visat våld och verkligt våld. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 420, 1983.
- Linné, O. Barn och etermedia. Publik- och programforskning, Nr 6. Stockholm: Sveriges Radio, 1964.
- Linné, O. Barns reaktioner på våldsinslag i TV. Publik och programforskning, Nr 13. Stockholm: Sveriges Radio, 1969.
- List, C. Television viewing and reading achievement in second grade. M.A. Thesis, Kean College of New Jersey, 1978.

- LoSciuto, L.A. A national inventory of television viewing behavior. In: E.A. Rubinstein, G.A. Comstock & J.P. Murray (Eds.), Television and Social Behavior. Vol. 4. Television in Day-to-Day Life: Patterns of use. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972, 33-86.
- Lundman, L. Socioekonomisk differentiering i grundskolan. Lund: Liber, 1979.
- Lyle, J. & Hoffman, H.-R. Explorations in patterns of television viewing by pre-school-age children. London: Collier MacMillan, 1976.
- Löfgren, H. Partial-least squares-tekniken. En introduktion. 1983. (Stencil)
- Maccoby, E.E. Why do children watch television? Public Opinion Quarterly, 1954, 18, 239-244.
- Maccoby, E.E. The development of sex differences. London: Tavistock, 1967.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. Sex differences in intellectual functioning in assessment in a pluralistic society. ETC, 1972, 37-51.
- Malmgren, G. Min framtid - en analys av högstadieelevers uppsatser om framtiden. Lund: Sociologiska institutionen, 1982.
- Malmquist, E. Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1958.
- Malmquist, E. Läs- och skrivsvårigheter hos barn: analys och behandlingsmetodik. Lund: LiberLäromedel, 1966.
- Malmquist, E. En forskares svar på 20 vanliga frågor om läs- och skrivsvårigheter. Läs- och skrivsvårigheter. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1975.
- Malmquist, E. Läs- och skrivsvårigheter hos barn. Lund: LiberLäromedel, 1977.
- Mander, J. Four arguments for the elimination of television. New York: Morrow, 1978.
- Martinsson, A. & Petterson, I.-L. Läs- och skrivprov i årskurs 1 under 10 år i Malmö. Särtryck och småtryck (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 383, 1981.
- McKenna, A.C. Attitude measurement: use of coefficient alpha with cluster or factor analysis. Sociology, 1970, 4, 227-245.
- McLeod, J. & Brown, J.D. The family environment and adolescent television use. In: R. Brown (Red.), Children and television. London: Collier MacMillan, 1976.
- McLeod, J.M., Atkin, C.K. & Chaffee, S.H. Adolescents, parents and television use: Adolescent self-report measures from Maryland and Wisconsin Samples. In: G.A. Comstock & E.A. Rubinstein (Eds.). Television and Social Behavior. Vol. 3. Television and Adolescent Aggressiveness. Washington, D.C.: Government Press Office, 1972.
- Medrich, E.A., Roizen, J.A., Rubin, V. & Buckley, S. The serious business of growing up: A study of children's lives outside school. Berkeley: Univ. of California Press, 1982.
- Meline, C.W. Does the medium matter? Journal of Communication, 1976, 26, 3.
- Meringoff, L.K. Influence of the medium on children's story apprehension. Journal of Educational Psychology, 1980, 72, 2.
- Miller, D.R. & Swanson, G.E. The changing American parent: A study in the Detroit area. New York: Wiley and Sons, Inc., 1958.
- Miller, D.E. & Swanson, G.E. Inner conflict and defense. New York: Henry Holt and Co., 1960.

- Moldenhauer, D. & Miller, W.H. Television and reading achievement. Journal of Reading, 1980, 23.
- Morgan, M. More than a simple association: Conditional patterns of television and achievement. New York: Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1982.
- Morgan, M. & Gross, L. Television viewing, IQ and academic achievement. Journal of Broadcasting, 1980, 24(2), 117-133.
- Mortimer, J.T. Persistence and change in development: The multidimensional self-concept. In: P.B. Baltes & O.G. Brim Jr. (Red.), Life-span development and behavior. Vol. 4. New York: Academic Press, 1982, 257-274.
- Murdock, G. & Phelps, G. Massmedia and the secondary school. London: MacMillan, 1973.
- Murray, J.P. Television and youth: Twenty-five years of research and controversy. Boys Town, Neb.: The Boys Town Center for the Study of Youth Development, 1980.
- Möhl, B. & Schack, M. När barn läser. Stockholm: Gidlunds, 1980.
- Nelson, R.J. Relationship of reported television viewing to selected characteristics. Reported by Superior High School Students. Dissertation Abs., 1963, 24, 1505-1506.
- Neuman, S. Television viewing and leisure reading. A qualitative analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 19-23, 1982. Journal of Education, 1982, 75, 5.
- Neuman, S. & Prowda, P. Television viewing and reading achievement. Journal of Reading, 1982, 25(7), 666-670.
- Noble, G. In front of the small screen. London: Sage, 1975.
- Paulsson, I. & Westring, B. Producenters och barns upplevelser av en barnprogramserie i TV. Publik och programforskning, Nr 106. Stockholm: Sveriges Radio, 1970.
- Pearney, J., Freund, I. & Barman, A. Television viewing and early school achievement. Philadelphia Delta Kappan, 1978, 59, 9.
- Pezdek, K. & Lehrer, A. Childrens cognitive processing of television versus radio. Paper presented at the Society of Research in Child Development, 1983.
- Pierce, K. Relation between time spent viewing television and children's writing skills. Journalism Quarierli, 1983, 60, 3.
- Plowden Report, Children and their primary schools. London: HMSO, 1967.
- Postman, N. Skolan och kulturarvet. Om vikten av att motverka massmedia i barnens liv. Stockholm: Bonniers Förlag AB, 1980.
- Quandt, J. Self-concept and reading. Newark, 1972.
- Quisenberry, N. & Klasek, C. The relationship of children's television viewing to achievement at the Intermediate Grade Level. Illinois School Research and Development, 1981, 17(3), 39-49.
- Resursgruppen. Argument för resurstilldelning. Malmö: Lärarhögskolan, stencil, 1984.
- Richardt, A., Kofoed, P. & Linné, O. Børn og TV. Danmarks Radio, Rapport 12B, 1974.
- Ridder, J.M. Pupil opinions and the relationship of television to academic achievement. The Journal of Educational Research, 1963, 57(4), 200-206.

- Ridley-Johnson, R., Cooper, H. & Chance, J. The relation of children's television viewing to school achievement and IQ. The Journal of Educational Research, 1983, 76(5), 294-297.
- Riley, M.W. & Riley, J.W. A sociological approach to communications research. Public Opinion Quarterly, 1951, 15, 445-460.
- Roberts, D.F. Communication and children: A developmental approach. In: de Sola Pool & W. Scramm (Ed.), Handbook of Communication. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Roberts, D., Bachen, C., Hornby, M. & Hernandez-Ramos, P. Reading and television. Predictors of reading achievement at different age levels. Communication Research, 1984, 11(1), 9-47.
- Robinson, J.P. Television impact on everyday life: Some cross-national evidence. In: E.A. Rubinstein, G.A. Comstock & Murray, J.P. (Eds.), Television and Social Behavior. Vol. 4. Television in Day-to-Day Life: Patterns of Use. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1972.
- Roe, K. Massmedia and adolescent schooling: Conflict or co-existence? Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1983.
- Rohwer, W.D. & Harris, W.J. Media effects on prose learning in two populations of children. Journal of Educational Psychology, 1975, 67, 5.
- Rosengren, K.E., Roe, K. & Sonesson, I. Finality and causality in adolescents' massmedia use. Media Panel Report, No. 24. Lund: Department of Sociology, 1983.
- Rosengren, K.-E. & Windahl, S. Mass media consumption as a functional alternative. In: D. McQuail (Ed.), Sociology of Mass Communications. Hammondsworth: Penguin, 1972.
- Rosengren, K.E. & Windahl, S. The media panel program - A presentation. Lund: Sociologiska institutionen, 1978.
- Rutter, M., Maugham, B., Martimore, P. & Ouston, J. Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. Somerset, England: Open Books Publishing Ltd., 1979.
- Rydin, I. Informationsprocesser hos förskolebarn 1. Publik och programforskning, Nr 58. Stockholm: Sveriges Radio, 1972a.
- Rydin, I. Sagan om fröet. Publik och programforskning, Nr 114. Stockholm: Sveriges Radio, 1972b.
- Rydin, I. Hur barn förstår TV. Publik och programforskning, Nr 5. Stockholm: Sveriges Radio, 1977.
- Rydin, I. Växa med TV. Om bild, ljud och ord i barns tänkande. Publik och programforskning, Nr 17. Stockholm: Sveriges Radio, 1983.
- Sagan, C. Lustgårdens drakar. Askild & Kärnekull, 1979.
- Salomon, G. Television watching and mental effort: A social psychological view. In: J. Bryant, D.R. Anderson (Eds.), Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension. Academic Press, 1983.
- Schaller, J. & Andersson, E. Föräldrar och barn. Göteborg: Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet, 1970.
- Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E.B. Television in the lives of our children. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1961.
- Scott, L. Television and school achievement. Phi Delta Kappa, 1956, 38, 25-28.
- Silverstone, R. The message of television. London: Heinemann Educational Books, 1981.

- Singer, J.L. The control of aggression and violence. New York: Academic Press, 1971.
- Singer, D.G. & Singer, J.L. Family television viewing habits and the spontaneous play of pre-school children. Amer. J. Ortho. Psychiat., 1976, 46, 3.
- Slater, B.R. An analysis and appraisal of the amount of televiewing. General School Achievement and SES of 3rd Grade Students. Dissertation Abs., 1965, 25, 5651-5652.
- Smyser, S. A study of the relationship between television viewing habits and early reading achievement. Dissertation Abs., 1981, 41(12), 99.
- Sonesson, I. Förskolebarn och TV. Malmö: Esselte Studium, 1979.
- Sonesson, I. Förskolepanelen. TV från förskola till mellanstadium. En deskriptiv rapport. Mediapanel Rapport, Nr 22. Lund: Sociologiska institutionen, 1982.
- Spenke, C. Läsa, lära, förstå. Lund: Gleerup, 1982.
- Sproull, N.L. Reading behavior of young children who viewed the Electric Company. A final report. Children's Television Workshop. New York: Western Illinois University, Macomb, 1976.
- SPSS - Statistical package for social sciences. New York: McGraw-Hill, 1975.
- Starkey, J.D. & Swinford, H.L. Reading? Does television viewing time affect it? Northern Illinois Univ., 1974.
- Stein, A. Strategies for failure. Harvard Educational Review, 1971, 41, 158-204.
- Stein, A.H. & Friedrich, L.K. Television content and young children's behavior. In: J.P. Murray, E.A. Rubinstein & G.A. Comstock (Eds.), Television and Social Behavior. Vol. 2. Television and Learning. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1972.
- Steiner, G.A. The people look at television. New York: Alfred A. Knopf, 1963.
- Stevens, K.C. Reading interests among fifth and sixth grade children. Reading Horizons, 1981, 21, 147-150.
- Stevenson, H.W. Television and the behavior of preschool children. In: G.A. Comstock & E.A. Rubinstein (Eds.), Television and Social Behavior II. Washington, U.S.: Government Printing Office, 1972.
- Svendsen, D. Norskunskaper og sociale gruppe - forskjeller på begynnertrinnene av grunnskolen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1979, 63, 272-282.
- Svenning, C. & Svenning, M. Daghemmen, jämlikheten och klassamhället. Lund: LiberFörlag, 1980.
- Svenning, C. & Svenning, M. Massmedia som fostrare. Stockholm: LiberFörlag, 1982.
- Taylor, L.E. The psychology of human differences. New York: Meredith Publishing Company, 1965.
- Telfer, R.J. & Kann, R.S. Reading achievement, free reading, watching TV, and listening to music. Journal of Reading, March 1984.
- Thompson, G. Children's acceptance of television advertising and the relation to school achievement. The Journal of Educational Research, 1964, 58, 4.
- Ve Henriksen, H. Socialisation, familjekultur och klass. I: G. Holter, A. Gjertsen, H., Ve Henriksen & H. Hjort (Red.), Familjen i klassamhället. Malmö: Bonniers, 1978.

- Wall, J. & Stigbrand, K. Televisionsbarn. Stockholm: SkeabFörlag, 1983.
- Walling, J. The effects of parental interaction on learning from television. Communication Education, 1976, 25, 1.
- Weibull, L. Tidningsläsning i Sverige. Stockholm: LiberFörlag, 1983.
- Werdelin, J. Handbook of Educational Research Methods and Research Designs. Linköping: Linköpings Studies in Education Reports, No. 7, 1982.
- Werner, A. Utvicklingstendenser i bruk av massmedier blant barn och ungdom 1967-1978. Oslo: Institutt for presseforskning, 1982.
- Wigren, G. TV-tittandet - säsongen 1981/82. Publik och programforskning, Nr 24. Stockholm: Sveriges Radio, 1982.
- Williams, P.A., Haertel, E., Haertel, G. & Walberg, H. The impact of leisure-time television on school learning: A research synthesis. American Educational Research Journal, 1982, 19(1), 19-50.
- William-Olsson, I. Kognitiva funktioner hos emotionellt störda förskolebarn. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan, 1973.
- Winn, M. The plug-in drug. New York: The Viking Press, 1977.
- Wirsén, C. Massmedierna och opinionsbildningen. Föredrag vid Nordiska hälso-vårdshögskolan, Göteborg, 1982.
- Witty, P. Children of the TV era. Elementary English, 1967, 44, 528-535.
- Wold, H. Model construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce. In: J. Kmenta & J. Ramsey (Eds.), Model Evaluation in Econometrics. New York: Academic Press, 1981.
- Zazzo, B. & Zazzo, R. Une expérience sur la comprehension du film. Revue internationale de filmologie, 1951, 2, 159-170.
- Zuckerman, D.M., Singer, D.G. & Singer, J. Television viewing, childrens reading and related classroom behavior. Journal of Communication, 1980, 30(1), 166-174.

BILAGOR

FAKTORANALYS ÖVER MÖDRARNAS INSTÄLLNING OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL TV

Den varimax-roterade faktormatrisen presenteras nedan. Fem faktorer kunde identifieras med egenvärde $\geq 1,00$.

ITEM	BEAR- BETNING	BERO- ENDE	KON- TROLL	TILL- TRO	STIMU- LANS
TV är den bästa familjeunderhållningen.	-0,01	-0,03	0,13	0,56*	0,06
Jag tycker inte om att barn ser TV-program som kan skrämman dem.	0,19	-0,05	-0,08	-0,01	-0,17
TV spelar alltför stor roll för barnen.	0,11	0,67*	-0,04	0,12	-0,05
Dagens TV innehåller för mycket våld.	0,12	0,21	-0,14	-0,11	0,03
Att titta på TV blir lätt en ovana hos barn.	0,17	0,70*	-0,01	-0,14	-0,01
Föräldrar känner i regel till vilka program deras barn tycker om.	0,04	-0,02	0,03	0,01	0,18
Man skall låta sina barn se vad de själva vill.	-0,14	-0,07	0,58*	0,15	0,16
Att titta på TV är för barnens del den bästa formen för avkoppling.	-0,06	0,11	0,31	0,57*	0,09
Om man anser att ett program är olämpligt bör man förklara detta för barnen.	0,15	-0,24	-0,02	-0,37	-0,10
Barn som får se allt de önskar, lär sig efterhand vad som är ett bra eller dåligt program.	0,05	0,11	0,39	0,25	0,11
TV är en nödvändig del av barnens vardag.	-0,03	0,09	0,09	0,24	0,16
Ibland blir ett TV-program ett ämne för en familjediskussion hemma hos oss.	0,28	0,01	-0,07	-0,05	0,04
Dagens TV innehåller för mycket sex.	0,19	0,20	0,10	0,11	-0,01
Om ett barn verkligen vill se ett program, då skall man tillåta det.	-0,05	-0,03	0,72*	0,05	-0,15
Efteråt vill jag gärna tala om för barnet vad jag anser om det program vi sett.	0,60*	0,07	0,04	0,14	-0,18
TV är den bästa barnvakt som finns	-0,10	0,23	0,12	0,27	0,11

ITEM	BEAR- BETNING	BERO- ENDE	KON- TROLL	TILL- TRO	STIMU- LANS
TV hjälper verkligen barnen att fundera över saker och ting.	-0,02	0,04	0,01	0,04	0,70*
TV tar för mycket av barnens tid.	-0,01	0,62*	0,05	-0,01	-0,03
Det är bäst för barnen om de i första hand ser barnprogram.	0,08	0,14	-0,03	0,06	-0,06
Barn vet inte vad de skall syssla med när det inte finns något på TV.	-0,01	0,38	0,18	0,16	0,15
Jag förklarar ofta vad som händer på TV för mitt barn.	0,57*	-0,08	0,16	0,03	0,05
Det är upprörande när föräldrar låter barn se TV-program utan att först ta reda på vad det handlar om.	0,39	0,04	-0,22	-0,08	-0,05
TV är bra för barnen därför att den gör dem medvetna om livets mindre behagliga sidor.	0,12	0,09	0,22	0,09	0,51*
Barn bör bara få se mycket lite TV.	0,27	0,31	-0,08	-0,08	-0,06
TV hjälper barnen vid skolstarten.	0,05	-0,09	0,07	0,28	0,37
Ibland pratar barnet och jag om ett program innan det har börjat.	0,60*	0,20	0,01	-0,06	0,04
TV lär barnen att tänka självständigt.	0,15	-0,16	0,16	0,30	0,38
Föräldrarna borde se till att barn endast såg TV-program som sänds före kl 19.00.	-0,03	0,07	-0,12	0,15	0,07
Om barn fick bestämma själva skulle de alltid hänga framför TV:n.	-0,01	0,34	-0,01	0,01	0,17
TV är farligt om föräldrarna inte förklarar innehållet för barnen.	0,41	0,06	-0,03	-0,07	0,07
Jag kommer ofta med kommentarer medan programmet pågår.	0,47	0,03	-0,09	0,21	0,15
Barn kan se alla sorters TV-program bara föräldrarna är med.	0,11	0,14	0,55*	-0,07	0,22
TV-producenterna vet vad som är bäst för barnen.	0,07	-0,01	0,12	0,60*	0,11
Barn bör inte få se nyhetsprogram.	0,10	0,10	-0,05	-0,04	-0,06

* Markerar vilka item som valts att representera faktorn.

TV-KONSUMPTIONSINDEX

Med utgångspunkt från de frågor som ställdes till såväl föräldrar som barn i årskurs 3 och 5 beräknades ett index över

- (a) den totala TV-konsumtionen per vecka
- (b) TV-konsumtionen på vardagar
- (c) TV-konsumtionen på lördagar
- (d) TV-konsumtionen på söndagar

Frågorna var följande:

1. TV-konsumtion i dagar/skolvecka: 0- aldrig eller nästan aldrig, 1- en dag, 2- två dagar, 3- tre dagar, 4- fyra dagar, 5- fem dagar
2. TV-konsumtion i tim/dag under skolveckan: 1- mindre än en tim/dag, 2- en tim/dag, 3- en och en halv tim/dag, 4- två tim/dag, 6- tre tim/dag, 8- mer än tre tim/dag
3. TV-konsumtion lördagar i månaden: 0- ser ej TV på lördagar, 1- ser en lördag, 2- ser två lördagar, 3- ser tre lördagar, 4- ser fyra lördagar
4. TV-konsumtion i timmar per lördag: 0- ser ej, 1- mindre än en tim/lörd, 2- en tim/lörd, 3- en och en halv tim/lörd, 4- två tim/lörd, 6- tre tim/lörd, 8- mer än tre tim/lörd
5. TV-konsumtion söndagar i månaden: koderna motsvarar dem på lördag
6. TV-konsumtion i timmar per söndag: koderna motsvarar dem på lördag

TV-konsumtion per vecka: $(1 \times 2) + (3 \times 4)/4 + (5 \times 6)/4$

TV-konsumtion på vardagar: 1×2

TV-konsumtion på lördagar: $(3 \times 4)/4$

TV-konsumtion på söndagar: $(5 \times 6)/4$

FAKTORANALYS ÖVER PROGRAMKONSUMTIONEN I FÖRSKOLAN

Den varimax-roterade faktormatrisen presenteras nedan. Två faktorer kunde identifieras varav den sista hade egenvärdet 0,90.

PROGRAM	FIKTIONS- PROGRAM	BARN- PROGRAM
Aktuellt	0,25	0,17
Arvingarna	0,19	0,04
Porträtt av en flykting	0,17	-0,03
Colombo	0,84*	-0,07
Kojak	0,55*	-0,19
Jorden runt på 80 dagar	0,07	0,11
Ny gammalt	0,18	0,02
Karusellen	0,09	0,12
Pojken med guldbyxorna	0,26	0,03
Fem myror är fler än	0,12	0,56*
Från A till Ö	0,08	0,54*
Lördags	-0,07	0,48*
Sesame Street	-0,10	0,55*
Herr Kubb	0,14	0,39
Lilla teatern spelar	0,11	0,42
Pippi Långstrump	samtliga barn uppgav att de hade sett programmet	

* Markerar vilka item som valts att representera respektive faktor.

FAKTORANALYS ÖVER PROGRAMKONSUMTIONEN I ÅRSKURS 3

Den varimax-roterade faktormatrisen presenteras nedan. Två faktorer med egenvärde $\geq 1,00$ kunde identifieras.

PROGRAM	FIKTIONS- PROGRAM	BARN- PROGRAM
Anna Karenina	0,19	0,22
Borgmästaren	0,23	0,22
Hedebyborna	0,11	0,14
Rapport	0,10	0,11
Mash	0,09	0,22
Bill	0,16	0,49*
Man mot man	0,58*	0,19
Baretta	0,76*	0,27
Peters baby	0,25	0,03
Onedinlinjen	0,23	0,28
Det var en gång	0,26	0,55*
Macahan	0,69*	0,29
Roqueford	0,38	0,28
Vår kropp	0,13	0,77*
Som man bäddar får man ligga	0,11	0,24
Krona och klave	0,40	0,24
Pojken med guldbyxorna	0,30	-0,08
Hett uppdrag	0,30	0,20
Jorden runt på 80 dagar	-0,09	0,41
Nygammalt	0,01	0,20

* Markerar vilka item som valts ut att representera faktorerna.

FAKTORANALYS ÖVER MOTIVEN TILL ATT SE PÅ TV

Den varimax-roterade faktormatrisen presenteras nedan. Fyra faktorer varav den sista med egenvärdet 0,96 kunde identifieras.

ITEM	TV- SLENTRIAN	TIDS- FÖRDRIV	FLYKT	TV- KUNSKAP
Det är en bra avkoppling	0,48*	0,26	0,15	-0,19
Man får se hur världen är utanför Sverige	0,05	-0,02	0,10	0,65*
Det just då inte finns någon att prata med eller vara tillsammans med	0,10	0,71*	0,05	0,10
Det har blivit en vana	0,59*	0,11	0,12	0,07
Jag då kan glömma skolan och hemarbetet	0,13	0,15	0,46*	0,01
Det ger mig något att prata om med mina kompisar	0,40	0,09	0,38	0,32
Jag för tillfället har tråkigt	0,05	0,53*	0,08	-0,07
Det ofta är spännande att titta på TV	0,42	0,14	0,19	0,12
Jag får se hur andra ungdomar löser sina problem	0,17	0,06	0,49*	0,28
Det är bra när man vill vila	0,34	0,10	0,40	0,09
Jag vill komma ifrån resten av familjen	0,02	0,19	0,49*	-0,12
Jag gillar att titta på TV	0,78*	0,06	0,07	-0,02
Jag skall kunna hänga med när andra talar om TV-programmen	0,37	0,27	0,14	0,30
Det får mig att känna mig mindre ensam	0,09	0,51*	0,27	0,14
Man får reda på vad som händer	0,10	0,09	-0,13	0,77*
Jag inte har något bättre att göra	0,48*	0,58*	0,30	0,01
Det hjälper mig att lära mig saker om mig själv	0,13	0,02	0,41	0,40
Det får tiden att gå	0,23	0,48*	0,23	0,07
Jag då kan komma ifrån något jag inte gillar	0,23	0,25	0,52*	0,03

* Markerar vilka item som valts att representera faktorerna

FAKTORANALYS AV FÖRSKOLLÄRARNAS SKATTNINGAR

Den varimax-roterade faktormatrisen presenteras nedan. Två faktorer kunde identifieras med egenvärde $\geq 1,00$.

ITEM	HÄMMAD	BRÅKIG
Verkar nedstämd och betryckt	0,58*	0,20
Är fientlig mot andra, knuffas och slåss	0,02	0,83*
Är ängslig och spänd inför ovana situationer	0,65*	0,09
Vill dominera andra barn och dirigera deras lekar	-0,34	0,43
Låter sig inte entusiasmeras när något roligt eller spännande sker	0,27	0,06
Har svårt att fatta beslut eller välja självständigt	0,63*	0,04
Ängslig att vara till lags, tyr sig till dem med auktoritet	0,71*	-0,05
Blir hämmad och tyst vid uppmärksamhet	0,67	-0,09
Reagerar överdrivet på kritik	0,30	0,66*
Tillbakadragen och blyg	0,51*	-0,02
Spelar lätt över och tappar kontrollen över sig själv	-0,08	0,61*
Kräver mycket sympati vid motgång	0,36	0,49
De andra barnen är aggressiva mot barnet	0,08	0,49*

* Markerar vilka item som valts att representera respektive faktor.

FAKTORANALYS ÖVER LÄRARNAS SKATTNINGAR AV ELEVERNA I ÅRSKURS 5

Den varimax-roterade faktormatrisen presenteras nedan. Tre faktorer med egenvärde $\geq 1,00$ identifierades.

ITEM	BRÅKIG	SKOLAN- PASSAD	HÄMMAD
Verkar ofta nedstämd och betryckt	0,21	0,21	0,57*
Är slarvig och glömmar ofta sina saker	0,34	0,78*	0,10
Är ovänlig mot kamrater och råkar ofta i konflikt	0,83*	0,32	0,14
Är ängslig och spänd, rädd att inte prestera tillräckligt bra skolarbete	0,09	0,10	0,37
Vill gärna dominera sina klasskamrater	0,71*	0,19	-0,18
Har lite svårt för att göra saker och ting färdigt	0,31	0,83*	0,15
Är rätt ofta hänsynslös	0,87*	0,27	-0,01
Har svårt att fatta beslut eller välja självständigt mellan olika alternativ	0,05	0,43	0,42
Låter sig inte entusiasmeras när klassen får göra något roligt	0,21	0,28	0,66
Är ängslig att inte vara till lags, tar gärna efter de populära barnen i klassen	0,16	0,29	0,24
Sitter ofta och drömmer	0,22	0,51*	0,37
Blir hämmad och tyst när han/hon blir föremål för uppmärksamhet	-0,10	0,06	0,61*
Är ofta lite håglös	0,30	0,49	0,58*
Reagerar mycket negativt på tillrättavisningar	0,70	0,21	0,26
Är tillbakadragen och blyg, och håller sig mest för sig själv	-0,15	0,01	0,69*
Arbetar för det mesta energiskt med sina läxor	-0,17	-0,65*	-0,12
Spelar lätt över och tappar kontrollen över sig själv	0,64*	0,47	0,01
Blir mycket ledsen när han/hon tycker något skolarbete har misslyckats	0,09	-0,26	0,14
Är ofta utsatt för de andra barnens elakheter	0,34	0,12	0,33
Hör aldrig efter vad man säger	0,37	0,80*	0,17
Är ibland ganska tjurig mot sina kamrater	0,80*	0,14	0,26

* Markerar vilka item som valts att representera respektive faktor.

SKOLRESULTAT MED HÄNSYN TILL KÖN

Tabell B1. MCA för kön och skolresultat i årskurs 1

	Bokstavs- kännedom	Talupp- fattning	Spatial förmåga	Hög- läsning	Rätt- stavning
	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta
Pojkar	90 9,8	90 18,1	90 11,6	90 46,3	90 20,5
Flickor	104 15,2	104 18,4	104 12,1	104 52,8	104 22,9
	0,29***	0,03	0,07	0,14*	0,23***
eta ²	0,08	0,00	0,01	0,02	0,05

Tabell B2. MCA för kön och skolbetyg i årskurs 3

	Betyg i årskurs 3			
	Svenska N m eta	Matematik N m eta	Orient.ämnen N m eta	Sammanlagda N m eta
Pojkar	90 3,0	90 3,1	90 3,2	90 9,2
Flickor	104 3,5	104 3,3	104 3,2	104 10,0
	0,25***	0,03	0,02	0,16*
eta ²	0,07	0,00	0,00	0,02

Tabell B3. MCA för kön och läsförståelse samt uppsatsskrivning i årskurs 5

	Läs- förståelse N m eta	Uppsatsskrivning				
		Antal adjektiv N m eta	Antal verb N m eta	Antal löpard N m eta	Antal olika ord N m eta	Antal långa ord N m eta
Pojkar	90 13,9	90 3,0	90 16,7	90 114,1	90 67,5	90 10,8
Flickor	104 14,1	104 5,0	104 27,2	104 184,6	104 99,0	104 16,7
	0,03	0,31***	0,44***	0,46***	0,44***	0,32***
eta ²	0,00	0,10	0,19	0,21	0,19	0,10

Tabell B4. MCA för kön och skolbetyg i årskurs 6

	Betyg i årskurs 6				
	Svenska N m eta	Matematik N m eta	Engelska N m eta	Orient.ämnen N m eta	Sammanlagda N m eta
Pojkar	90 3,0	90 3,2	90 3,1	90 3,3	90 9,2
Flickor	104 3,5	104 3,3	104 3,6	104 3,5	104 10,4
	0,28***	0,07	0,24***	0,12	0,21**
eta ²	0,08	0,01	0,06	0,01	0,04

SKOLRESULTAT MED HÄNSYN TILL SOCIAL BAKGRUND

Tabell B5. MCA för moderns utbildning och skolresultat i årskurs 1

	Bokstavs- kännedom	Talupp- fattning	Spatial förmåga	Hög- läsning	Diktamen
	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta
Folkskola	56 10,3	56 17,9	56 11,3	56 48,2	56 21,5
Grund- eller real- skola	74 13,5	74 18,6	74 11,5	75 49,2	74 21,6
Folkhög-, fack- eller gymnasie- skola	44 14,0	44 18,3	44 12,7	44 51,7	44 21,8
Universitet eller högskola	19 14,2	19 20,2	19 13,0	19 55,7	19 23,4
	0,17	0,20*	0,18	0,11	0,11
eta ²	0,03	0,04	0,03	0,01	0,01

Tabell B6. MCA för moderns utbildning och betyg i årskurs 3

	Betyg i svenska	Betyg i matematik	Betyg i orient.ämnen	Betyg sammanslagna
	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta
Folkskola	56 3,1	56 2,9	56 3,1	56 9,1
Grund- eller real- skola	74 3,2	74 3,1	74 3,2	74 9,6
Folkhög-, fack- eller gymnasie- skola	44 3,2	44 3,3	44 3,2	44 9,8
Universitet eller högskola	19 3,8	19 3,5	19 3,7	19 11,0
	0,21*	0,20*	0,20*	0,22*
eta ²	0,04	0,04	0,04	0,05

Tabell B7. MCA för moderns utbildning och läsförståelse samt uppsatsskrivning i årskurs 5

	Läs- förståelse	Antal adjektiv	Antal verb	Antal löppord	Antal olika ord	Antal långa ord
	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta	N m eta
Folkskola	56 13,5	56 3,8	56 21,3	56 150,9	56 82,4	56 12,4
Grund- eller real- skola	74 13,6	74 3,8	74 22,0	74 144,9	74 81,6	74 13,5
Folkhög-, fack- eller gymnasie- skola	44 14,4	44 3,8	44 22,0	44 146,6	44 82,1	44 13,5
Universitet eller högskola	19 15,6	19 5,9	19 27,7	19 193,4	19 105,3	19 21,5
	0,20*	0,20*	0,19	0,21*	0,22*	0,29**
eta ²	0,04	0,04	0,04	0,04	0,05	0,08

Tabell B8. MCA för moderns utbildning och betyg i årskurs 6

	Betyg i svenska N m eta	Betyg i matematik N m eta	Betyg i orient.ämnen N m eta	Betyg i engelska N m eta	Betyg sammanslagna N m eta
Folkskola	56 3,1	56 2,9	56 3,1	56 3,2	56 9,2
Grund- eller real- skola	74 3,2	74 3,2	74 3,3	74 3,2	74 9,6
Folkhög-, fack- eller gymnasie- skola	44 3,3	44 3,4	44 3,2	44 3,5	44 10,1
Universitet eller högskola	19 3,8	19 3,8	19 3,6	19 3,9	19 11,5
	0,22*	0,25*	0,28**	0,20*	0,24**
eta ²	0,05	0,06	0,08	0,04	0,06

Tabell B9. MCA för moderns socialgruppstillhörighet och skolresultat i årskurs 1

	Bokstavs- känedom N m eta	Talupp- fattning N m eta	Spatial förmåga N m eta	Hög- läsning N m eta	Diktamen N m eta
Socialgrupp 1	6 15,5	6 18,2	6 13,0	6 67,7	6 25,4
Socialgrupp 2A	28 14,0	28 19,6	28 13,4	28 50,7	28 23,2
Socialgrupp 2B	68 15,3	68 19,2	68 12,0	68 53,5	68 22,4
Socialgrupp 3	92 10,1	92 17,1	92 11,2	92 45,7	92 20,7
	0,27**	0,25**	0,21*	0,21*	0,23**
eta ²	0,07	0,06	0,04	0,04	0,05

Tabell B10. MCA för moderns socialgruppstillhörighet och betyg i årskurs 3

	Betyg i svenska N m eta	Betyg i matematik N m eta	Betyg i orient.ämnen N m eta	Betyg sammanslagna N m eta
Socialgrupp 1	6 3,8	6 3,2	6 3,8	6 10,8
Socialgrupp 2A	28 3,5	28 3,4	28 3,4	28 10,2
Socialgrupp 2B	68 3,4	68 3,3	68 3,2	68 9,9
Socialgrupp 3	92 3,0	92 3,0	92 3,2	92 9,2
	0,24**	0,20*	0,18	0,20*
eta ²	0,06	0,04	0,03	0,04

Tabell B11. MCA för moderns socialgruppstillhörighet och läsförståelse samt uppsatsskrivning i årskurs 5

	Läs- förståelse N m eta	Antal adjektiv N m eta	Antal verb N m eta	Antal löpard N m eta	Antal olika ord N m eta	Antal långa ord N m eta
Socialgrupp 1	6 16,0	6 5,0	6 34,0	6 217,8	6 111,8	6 20,7
Socialgrupp 2A	28 14,5	28 5,1	28 22,8	28 155,9	28 89,0	28 16,0
Socialgrupp 2B	68 14,8	68 3,9	68 23,7	68 159,6	68 88,2	68 15,4
Socialgrupp 3	92 13,1	92 3,7	92 20,3	92 139,5	92 77,8	92 11,7
	0,25**	0,17	0,22*	0,20*	0,20*	0,24*
eta ²	0,06	0,03	0,05	0,04	0,04	0,06

Tabell B12. MCA för moderns socialgruppstillhörighet och betyg i årskurs 6

	Betyg i svenska N m eta	Betyg i matematik N m eta	Betyg i orient.ämnen N m eta	Betyg i engelska N m eta	Betyg sammanslagna N m eta
Socialgrupp 1	6 3,7	6 3,8	6 3,7	6 3,7	6 10,7
Socialgrupp 2A	28 3,5	28 3,6	28 3,6	28 3,5	28 10,6
Socialgrupp 2B	68 3,4	68 3,4	68 3,5	68 3,5	68 10,2
Socialgrupp 3	92 3,0	92 3,1	92 3,2	92 3,2	92 9,3
	0,22*	0,19	0,16	0,17	0,20*
eta ²	0,05	0,04	0,03	0,03	0,04

TV-KONSUMTION MED HÄNSYN TILL ÅLDER OCH KÖN

Tabell B13. MCA för kön och TV-konsumtion skattad av mödrarna då barnen gick i förskolan, årskurs 3 och 5

	TV-konsumtion i förskolan N m eta	TV-konsumtion i årskurs 3 N m eta	TV-konsumtion i årskurs 5 N m eta
Pojkar	88 681	75 756	70 832
Flickor	104 583	88 653	86 731
	0,17*	0,18*	0,17
eta ²	0,03	0,03	0,03

TV-KONSUMTION MED HÄNSYN TILL ÅLDER OCH SOCIAL BAKGRUND

Tabell B14. MCA för moderns utbildningsnivå och barnens TV-konsumtion skattad av mödrarna då barnen gick i förskolan, årskurs 3 och 5

	TV-konsumtion i förskolan N m eta	TV-konsumtion i årskurs 3 N m eta	TV-konsumtion i årskurs 5 N m eta
Folkskola	56 665	49 842	48 831
Grund- eller realskola	74 689	60 708	56 770
Folkhög-, fack- eller gymnasieskola	44 571	37 638	37 641
Universitet- eller högskola	19 413	18 423	18 435
	0,26**	0,35**	0,35**
eta ²	0,07	0,13	0,12

Tabell B15. MCA för moderns socialgruppstillhörighet och barnens TV-konsumtion skattad av mödrarna då barnen gick i förskolan, årskurs 3 respektive 5

	TV-konsumtion i förskolan N m eta	TV-konsumtion i årskurs 3 N m eta	TV-konsumtion i årskurs 5 N m eta
Socialgrupp 1	6 476	6 535	6 540
Socialgrupp 2A	28 574	28 590	26 615
Socialgrupp 2B	68 699	57 679	57 720
Socialgrupp 3	92 708	72 775	70 774
	0,27**	0,25**	0,24**
eta ²	0,07	0,06	0,06

MODERNS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL BARNENS TV-ANVÄNDNING MED HÄNSYN TILL SOCIAL
BAKGRUND

Tabell B16. MCA för moderns utbildning och hennes förhållningssätt till barnens TV-användning i förskolan

	Bearbetning	Kontroll	Tilltro
	N m eta	N m eta	N m eta
Folkskola	49 3,7	49 3,1	49 2,7
Grund- eller real-skola	60 3,9	60 3,2	60 2,3
Folkhög-, fack- eller gymnasie-skola	33 4,2	33 3,5	33 2,1
Universitet eller högskola	18 4,4	18 3,7	18 1,7
	0,20*	0,19	0,33***
eta ²	0,04	0,04	0,11

Tabell B17. MCA för moderns utbildning och hennes förhållningssätt till barnens TV-användning i årskurs 3

	Årskurs 3			Årskurs 5		
	Kontroll	Tilltro		Kontroll	Tilltro	
	N m eta	N m eta		N m eta	N m eta	
Folkskola	49 3,3	49 2,4		49 2,0	49 2,3	
Grund- eller real-skola	60 3,4	60 2,3		60 2,2	60 2,2	
Folkhög-, fack- eller gymnasie-skola	33 3,7	33 2,1		33 2,3	33 1,9	
Universitet eller högskola	18 3,9	18 1,7		18 2,7	18 1,1	
	0,20*	0,24*		0,21*	0,28**	
eta ²	0,04	0,06		0,04	0,08	

Tabell B18. MCA för moderns socialgrupp och hennes förhållningssätt till barnens TV-användning i förskolan

	Bearbetning	Kontroll	Tilltro
	N m eta	N m eta	N m eta
Socialgrupp 1	6 4,3	6 3,7	6 1,9
Socialgrupp 2A	26 3,9	26 3,5	26 2,0
Socialgrupp 2B	57 3,9	57 3,3	57 2,2
Socialgrupp 3	71 3,8	71 3,2	71 2,5
	0,10	0,14	0,22*
eta ²	0,01	0,02	0,05

Tabell B19. MCA för moderns socialgrupp och hennes förhållningssätt till barnens TV-användning i årskurs 3 och 5

	Årskurs 3			Årskurs 5		
	Kontroll	Tilltro		Kontroll	Tilltro	
	N m eta	N m eta		N m eta	N m eta	
Socialgrupp 1	6 3,6	6 1,8	0,19	6 2,7	6 0,9	
Socialgrupp 2A	26 3,7	26 2,2		26 2,6	26 1,3	
Socialgrupp 2B	57 3,7	57 2,3		57 2,2	57 1,3	
Socialgrupp 3	71 3,1	71 2,4		71 2,0	71 1,7	
	0,20*	0,19		0,20*	0,30**	
eta ²	0,04	0,04		0,04	0,09	

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nyinrättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodiken. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden: A Bibliography. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. Examples of Methods Applied to Teacher Trainers. 1972.
20. Sjöbäck, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Alwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850-1861 and 1871-1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergsten-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and Their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.

41. Norberg, Astrid: Uppfostran till underkastelse. 1978.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
43. Eriksson, Mona: Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå. 1978.
44. Hagberg, Bo: Cognitive Impairment and Personality Change in Relation to Brain Dysfunction. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. En översikt över perioden 1646–1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la grammaire française en Suède. II. Analyse systématique et méthodologique. 1978.
47. Carlsson, Bertil: Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola. 1979.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
49. Maximilian, V. Alexander: Functional Changes in the Cortex during Mental Activation. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education: A Survey of the Literature and Three Investigations – A summary. 1980.
51. Prohovnik, Isak: Mapping Brainwork. 1980.
52. Bååth, John A.: Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
54. Bjerstedt, Åke (Ed.): Swedish Educational Research in the Early Eighties. 1981.
55. Maini, S. M.: Explorations in the Psychology of the Research Process. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
57. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi till. 1981.
58. Bratt, Ingar: Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850–1905. 1982.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
60. Sages, Roger: Perceptual Determinants of Choice Behaviour. 1982.
61. Torper, Ulf: Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. 1982.
62. Adler, Erella: Mother-Image Perception in Normal and Disturbed Boys. 1982.
63. Bjerstedt, Åke: Fourteen Years of Educational and Psychological Research in Sweden. 1982.
64. Nilsson, Alf: The Mechanisms of Defence Within a Developmental Frame of Reference. 1983.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller: Ett feministiskt perspektiv på diskussionen om könsroller på dagis. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer i skolen ud fra empiriske undersøgelser. 1983.
68. Viborg, Gardar G.: Studies in the Development of Social-Behavior Understanding. 1984.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? Redovisning av jämförande undersökningar gjorda åren 1890–1980 rörande inlärnin vid auditiv och visuell presentation samt ett försök till utvärdering av resultaten. 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring: Från autonoma bildningsinstitutioner till lokala serviceinrättningar med särskild hänsyn till bibliotek som betjänar förskollärarytutbildningar. 1984.
72. Sjöberg, Marie: På bräcklig is: Studium av livsfilosofin hos några konstnärer, konstbeskådare och konstoengagerade. 1984.
73. Andersson, Gunvor: Små barn på barnhem. 1984.
74. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige: En treårsbibliografi. 1984.
75. Eppler, Mats & Nelander, Bo: Kartläggning och omformning av den psykosociala arbetsmiljön på ett sjukhus: En arbetslivspedagogisk studie. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? En longitudinell studie av relationen mellan TV och skola.